OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. GRUDZIEŃ 1931 ZESZYT 10.

O ZMIANĘ ORGANIZACJI, PROGRAMU I METODY NAUCZANIA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

(Dokończenie).

V. Próby urzeczywistnienia globalizmu w pedagogice.

Dążenia do przywrócenia jedności w nauczaniu występują najaw u wielu pedagogów ubiegłej ery, szczególnie u J. A. Komeńskiego w jego „Orbis Sensualium Pictus". Dopiero jednak w czasach współczesnych przybrały tendencje te postać wyraźną w teorji i praktyce życia szkolnego.

Przejawiająca się coraz żywiej wola doprowadzenia nauczania szkolnego do całokształtowej jedności oznacza próbę głębszego ujęcia zjawiska życia, uchwycenia istoty rzeczy. Oznacza ono powrót do natury, do prawdy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pierwotną, podstawową, życiotwórczą jest synteza, wtórną zaś analiza, możliwa na wyższych dopiero stopniach rozwoju duchowego człowieka — w ramach jednak i na tle ujęcia całokształtowego.

Ujęcie globalne jest tedy nieodzowne na każdym stopniu nauczania — ono jedynie prowadzi do przeżycia, w którem stapia się w harmonijną całość wrażenie i wyrażenie, czucie i uczucie, poznanie i pożądanie, spostrzeżenie i myśl, praca i zabawa, słowo, pieśń i ruch i t. d.

Synteza nauczania przybierać może dwojaką postać globalizmu:

1. pełnego — prowadzącego do uchylenia wieloprzedmiotowości nauczania — który nazwiemy globalizmem organicznym,

2. niepełnego — nie prowadzącego do uchylenia wielodziałowości, lecz jedynie do usunięcia sprzeczności i rozdźwięków wieloprzedmiotowości — który nazwiemy globalizmem mechanicznym.

Zajmiemy się najpierw problemem globalizmu pełnego, t. j. organicznego.

Próby urzeczywistnienia pełnej, organicznej syntezy dydaktycznej w pierwszych latach nauczania elementarnego powiodły się w zupełności — natomiast w szkolnictwie średniem oraz w wyższych klasach szkoły powszechnej nie osiągnięto większych rezultatów w tym kierunku.

A. Szkolnictwo powszechne stopnia niższego.

Możliwości ujęcia syntetycznego są w ramach nauczania epizodycznego nader znaczne. Przyczyny są dwojakie: personalne i realne.

a) Personalne:

1. Nauczyciel wychowujący młodzież nieletnią może z łatwością ogarnąć różne działy odnośnej wiedzy, by je, co najważniejsza, stopić w organiczną, harmonijną całość.

2. Młodzież poddana jego opiece zdolna jest jedynie do ujęcia całokształtowego podawanych jej wiadomości.

b) Realne:

1. Kurs naukowy pierwszych lat szkoły powszechnej jest elementarny, zakres jego jest stosunkowo nikły.

2. Wiadomości nabywane mają charakter doświadczalny, praktyczno-życiowy — młodzież uczyć się może w sposób żywy na podłożu naturalnem, regjonalnem — wiedza i doświadczenie nabyte w powyższy sposób pełne są bezpośredniości, naturalności i prawdy życiowej.

Szkolnictwo powszechne podjęło próby globalizacji w obrę-

bie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz, co najważniejsza, w zakresie wszelkich działów nabywanej przez młodzież wiedzy.

1. W obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania, będących częścią globalnej całości:

a) w nauce rzeczy — przez globalną obserwację przyrody,

b) w nauce rachunków — przez globalne powiązanie arytmetyki, geometrji, systemu metrycznego, robót ręcznych i rysunków,

c) w nauce czytania i pisania — przez globalną naukę wyrazową i obrazkową,

d) w nauce rysunków — przez globalne uchwycenie kształtów i barw z natury,

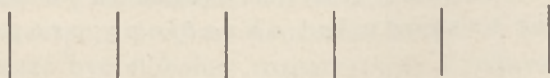
e) w nauce muzyki — przez globalne opanowanie tonów (melodja),

f) w nauce gimnastyki — przez globalne ujęcie ruchów (gry, zabawy, taniec).

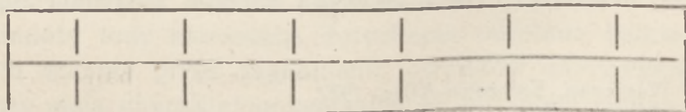
2. W zakresie wszelkich działów wiedzy:

Nabywanie wiedzy przez młodzież w szkołach powszechnych, stosujących metodę globalną, odbywa się zgoła inaczej, niż w szkole tradycyjnej. Z n i k a p o d z i a ł n a p r z e d m i o t y n a u c z a n i a, pojawia się zaś podział na g l o b a l n e z a j ę c i a n a u k o w e. Zamiast przekroju pionowego programu — na p r z e d m i o t y, otrzymujemy przekrój jego poziomy — na z a j ę c i a.

P o s z c z e g ó l n e p r z e d m i o t y n a u c z a n i a o d e r w a n e o d s i e b i e



P o s z c z e g ó l n e p r z e d m i o t y n a u c z a n i a m i e s z c z ą c e s i ę w r a m a c h z a j ę ć g l o b a l n y c h



Zajęcia te dobiera się umiejętnie w ten sposób, aby wszelkie wiadomości (udzielane dotychczas w ramach poszczególnych oderwanych od siebie przedmiotów nauczania) o g n i s k o w a ł y się w nich w sposób żywy i naturalny. Oddawanie się tedy przez młodzież zajęciom tym równa się ujmowaniu i opanowywaniu przez nią całokształtu wiedzy, przypadającej na dany okres nauczania.

Zajęcia te ogarniają różnorodne k r ę g i z j a w i s k i s p r a w ż y c i o w y c h. W. Albert określa na str. 35 cyt. dzieła kręgi życiowe w sposób następujący: „Wszelkie przedmioty nauczania, nie wyłączając nauki religji, można sprowadzić do wspólnego mianownika, a to stopienie różnych działów wiedzy w jedną całość prowadzi do „kręgu" pełnego „życia", a zatem „kręgu życiowego" (Lebenskreis).

Zajęcia te — to przedmioty, o ś r o d k i z a i n t e r e s o w a n i a młodzieży. J. Joteyko określa na str. 26 swej rozprawy p. t. „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych"[1] zainteresowania: „Zainteresowanie jest przejawem przychodzącej do skutku, dojrzewającej struktury, jeszcze otwartej, a która się domaga zamknięcia", rozwój zaś zainteresowań określa na str. 28: „Rozwój zainteresowań jest przenoszeniem się ośrodka zainteresowań na coraz to nowe struktury, jeszcze otwarte i domagające się zamknięcia, gdy tamte zostały zamknięte i przestały interesować", ośrodki zaś zainteresowań na str. 28: „Ośrodek zainteresowań jest jądrem wszelkiej struktury, która wszystko ku sobie skupia".

Zajęcia globalne młodzieży są w zasadzie epizodyczne, mają jednak planowo i systematycznie w y c z e r p y w a ć w t r a k c i e s z e r e g u l a t o k r e ś l o n y p r o g r a m n a u c z a n i a.

Zajęcia te powinni — w uwzględnieniu warunków miejscowych — t w ó r c z o układać nauczyciele (niekiedy przy pomocy młodzieży). W niektórych krajach pojawiają się jed-

---

[1] Warszawa, Książnica-Atlas, 1927.

nak systematyczne opracowania tematów w formie zaleconych lub obowiązujących programów szkolnych.

Dotychczas pojawiły się trzy systemy nauki globalnej na płaszczyźnie pierwszych lat nauczania szkoły powszechnej: system belgijski, niemiecki i amerykański.

1. System belgijski O. Decroly'ego, wprowadzony oficjalnie do szkolnictwa powszechnego w Brukseli, ujmuje ośrodki zainteresowania (kręgi życiowe) uniwersalne (podstawowe, ogólnoludzkie).

Zajęcia globalne skupiają się dokoła ośrodków zainteresowania młodzieży. Zainteresowania te dotyczą:

a) potrzeb dziecka — moment wewnętrzny,

b) stosunku dziecka do otoczenia przyrodniczego i społecznego — moment zewnętrzny.

Należy tedy dać dziecku znajomość: a) własnych potrzeb, b) środowiska.

ad a) własnych potrzeb — t. j. konieczności utrzymania się przy życiu przez oddychanie, czystość i t. d., walki z warunkami przyrodniczemi i klimatycznemi, obrony przed wrogami i niebezpieczeństwem, pracy i wypoczynku, doskonalenia się, wzajemnej pomocy, solidarności, zrzeszania się społecznego i t. d.

ad b) środowiska — przyrodniczego (słońca, gwiazd, ziemi, roślin, zwierząt i t. d.) i społecznego (rodziny, szkoły, społeczeństwa).

Z materjałem tym zaznajomić można uczniów przez umiejętne rozgrupowanie go na kilkadziesiąt tematów, z których każdy staje się ośrodkiem ich zainteresowania. Tematy te łącznie wyczerpują program nauczania. Każdy z tematów (zagadnień) może być globalnie rozpatrywany z różnych punktów widzenia, które należą do zakresu różnych przedmiotów nauczania (geografji, przyrody, matematyki, ćwiczeń językowych i gramatycznych, rysunku, śpiewu, robót ręcznych i t. d.). Przedmioty tedy nauczania, dotychczas odrębnie traktowane, zostają scalone przez zagadnienia ośrodków zainteresowania. Tematy mają charakter uniwersalny — nie mniej jednak przy-

stosowuje się je do warunków lokalnych. Każdy temat obejmuje kilka lekcyj, z których każda jest całością, składającą się z obserwacji, asocjacji i ekspresji:

a) obserwacji — t. j. dokonywania spostrzeżeń celem nabycia wiedzy bezpośredniej — prowadzi to do rozwoju spostrzegania, zmysłów, doświadczenia osobistego,

b) asocjacji — t. j. dokonywania kojarzeń w czasie i przestrzeni przez ujmowanie podobieństw, różnic, związków i t. d. celem nabycia wiedzy pośredniej — uczeń kojarzy wiadomości nabyte przez bezpośrednią obserwację z innemi, odtworzonemi w pamięci, bądź zdobytemi pośrednio przez obrazki, opowiadania, opisy, lekturę i t. d. — prowadzi to do kojarzenia pojęć na drodze indukcyjnej, do rozwoju myślenia poznawczego,

c) ekspresji — t. j. dokonywania twórczych czynności celem wyrażania się konkretnego — przez modelowanie, wycinanie, rysunek, szycie i t. d., abstrakcyjnego — przez czytanie, pisanie, pogadanki, ćwiczenia gramatyczne i t. d. — prowadzi to do utrwalenia nabytej wiedzy w myśl wskazań szkoły pracy.

Przykład z Ville de Bruxelles, Methode Decroly. Programme 1922, w tłumaczeniu M. Ziemnowicza:

I klasa szkoły powszechnej: Zajęcie czerwcowe. Temat: Pracuję — ręka i noga.

O b s e r w a c j a: Porównanie ręki i nogi. Podobieństwo, różnice. Aktywność ręki samej, albo w połączeniu z ramieniem, dwóch rąk, ciała. Aktywność nogi, zwłaszcza u dziecka. Czem jest ręka dla dziecka? Części ręki, nogi. Dlaczego są dwie ręce, dwie nogi? Przedmioty dostosowane do ręki, do nogi. Pożyteczność rąk, nóg. Narzędzia, któremi posługuje się ręka. Narzędzia, które noga porusza lub pomaga poruszać.

A s o c j a c j a: Roboty ręczne. Zawody ręczne. Zabawy, przy których ręka przeważnie potrzebna. Zabawy, przy których nogi przedewszystkiem pośredniczą. Ochrona ręki, ochrona nogi.

Asocjacja w przestrzeni: Przenieść się do dzielnic, maga-

zynów, gdzie się sprzedaje wyroby ręczne. Obuwie, szewc, rękawicznik. Plan na piasku. Plan dzielnicy na podłodze.

Asocjacja w czasie: Mierzenie czasu potrzebnego dla rozmaitych zajęć. Ile czasu zużywa się na mycie rąk, nóg? Jak długo się wdziewa rękawiczki, buty? Jak długo można trzymać rękę podniesioną, nogę, stać na jednej nodze, nie poruszać rękami? Próby utrzymania równowagi.

Pomiary: Porównania. Rozmiary. Wytrzymałość. Siła. Opór. Porównać rękę i nogę. Długość. Szerokość. Grubość. Ich wrażliwość. Łaskotanie. Ogień. Zimna woda. Bieg. Kto biegnie najszybciej? Rzucanie przedmiotami, ręką prawą, lewą. Mierzenie dziecka z rękami podniesionemi. Powierzchnia. Ilość paznokci u jednej ręki. Objętość dwu rąk. Ilość palców, członków u rąk, palców u nóg, rąk. Zagadnienia.

E k s p r e s j a:

a) a b s t r a k c y j n a. Czytanie: książka obrazkowa. Szukanie powiastek, odnoszących się do centrum zainteresowania. Deklamacja: La main (Aicard et Rouma). Ortografja: Codziennie dyktat: dane opowiadanie. Małe dyktaty robione przez dzieci. Grupowanie słów, mających te same zgłoski. Ćwiczenia w liczbie mnogiej, pojedyńczej, rodzajach. Roboty dobrowolne;

b) k o n k r e t n a. Rysunek: ręka, noga. Sceny z życia: wbijać gwoździe, kopać, gracować, modelować i t. d. — maszerować, biec, wspinać się do góry, siadać. Modelowanie: ręka, noga, młot, miotła, inne narzędzia. Roboty ręczne: szycie, dzierganie.

Nauka m o r a l n o ś c i: Dbałość o ręce, paznokcie. Ostrożność z ogniem. Ostrożnie ze szkłem, nożem. Dbałość o nogi. Wskazania rozsądku. Zimno. Wycieranie nóg. Szanowanie obuwia, rękawiczek.

W temacie powyższym mamy globalną naukę rzeczy, ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, gramatyce, matematykę, geografję, rysunki, roboty ręczne, higjenę, naukę moralności.

2. System n i e m i e c k i, stosowany w licznych szko-

łach powszechnych Niemiec, Austrji i Szwajcarji, jako Gesamtunterricht[1], t. j. „nauczanie syntetyczne" (tłum. B. Nawroczyńskiego), ujmuje kręgi życiowe (ośrodki zainteresowania) lokalne (regjonalne, patrjotyczne).

Zajęcia globalne skupiają się dokoła kręgów życiowych, jako ośrodków zainteresowania młodzieży, umożliwiając „nauczanie syntetyczne".

„Nauczanie syntetyczne" polega przeważnie na doborze tematów regjonalnych, których zawiązkiem jest rozpatrywanie domu rodzicielskiego, a więc najbliższego otoczenia dziecka. Tematy te narastają coraz bardziej w miarę postępu nauki niby koła współśrodkowe, rozszerzając się do ujęcia wielostronnego kraju, ojczyzny.

System ten polega przedewszystkiem na celowych wycieczkach i wędrówkach o charakterze krajoznawczym — ma tedy *par excellence* charakter lokalny. Każda z takich wycieczek daje nauczycielowi, względnie nauczycielom, sporo tematu do „nauczania syntetycznego", obejmującego wszelkie działy nauki szkolnej.

Patrjotyczny charakter „nauczania syntetycznego" tłumaczy nam powstanie znacznej literatury niemieckiej naukowej, mającej na celu określenie pojęcia ojczyzny, wychowania ojczystego i t. d. — m. in. rozpisało bawarskie stowarzyszenie nauczycielskie łącznie z monachijskim instytutem pedagogiczno-psychologicznym w 1922 r. ankietę na powyższy temat. Według Zilliga, nie jest jednak definicja powyższych pojęć zgoła możliwa.

„Nauczanie syntetyczne" obejmuje w różnych uczelniach różną ilość lat pracy szkolnej — i tak, jest ono oficjalnie powszechnie uznane w pierwszym roku nauczania (w Würtembergji trwa jedynie 3—4 miesiące pierwszego roku nauki, na-

---

[1] Termin stworzony przez B. Ott'a oznaczał z początku zbiorową, swobodną pogawędkę z uczniami, mającą na celu wyjaśnienie pytań przez nich stawianych, a odnoszących się do różnorodnych problemów życia i wiedzy.

tomiast w Saksonji — do dwóch lat). Trzyletni kurs jego zaprowadzono w wiedeńskich szkołach powszechnych eksperymentalnych od 1926 r. (przedtem trwał kurs ten lat 5); 4 lata „nauczania syntetycznego" znajdujemy w lipskich i monachijskich szkołach powszechnych eksperymentalnych (Grundschule).

Przykład z J. F. Pöschla: „Der Volksschulunterricht in zeitgemässer Gestaltung" [1], t. II:

II klasa szkoły powszechnej: Zajęcie tygodniowe po dniu zadusznym. Obraz regjonalny: Zaduszki na cmentarzu miejscowym.

Nauka rzeczy: Jak wygląda na cmentarzu w dzień zaduszny? jak grzebie się umarłych? co nam opowiadają nagrobki cmentarne?

Rysunki i roboty ręczne: Szkice rysunkowe, roboty z papieru i t. d. na tematy cmentarne.

Opowiadanie: Dzbanuszek łez L. Bechsteina.

Śpiew okolicznościowy.

Czytanie: Napisy nagrobkowe. Ustęp z wypisów: Na cmentarzu.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Motywy: śmierć, grób i t. d.

Dyktat: Każdy człowiek musi umrzeć i t. d.

Wypracowanie: Zaduszki.

Kaligrafja: Sentencje nagrobkowe.

Rachunki okolicznościowe: Sprzedaż świec, kwiatów nagrobkowych, wiek ludzi umierających i t. d.

W temacie powyższym mamy globalną naukę rzeczy, rysunków i robót ręcznych, śpiewu, czytania, ćwiczenia w mówieniu, opowiadaniu i pisaniu, rachunkach.

3. System amerykański, stosowany w szkołach powszechnych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, jako nauczanie metodą projektów, ujmuje kręgi życiowe (ośrodki zainteresowania) praktyczne (realne).

---

[1] Graz, Leykam, 1926.

Zajęcia globalne skupiają się dokoła kręgów życiowych, jako ośrodków zainteresowania młodzieży, które nazywamy projektami [1].

Istnieje wielka ilość sprzeczających się ze sobą definicyj projektu (patrz J. A. Stevensona: „Metoda projektów w nauczaniu" [2], rozdz. III). Podajemy określenie, które wydaje się nam najbardziej trafne: Projekt — to wypływające z pewnego zagadnienia przedsięwzięcie określonego, konkretnego, praktycznego zadania, które, podjęte na podłożu naturalnem w warunkach życiowych lub zbliżonych do nich, prowadzi do samorzutnej, żywej pracy uczniów, zmierzającej do całkowitego osiągnięcia wytkniętego celu.

Projekty mają charakter praktyczno-życiowy, z natury rzeczy przystosowany do warunków lokalnych. Istnieją projekty partykularne z poszczególnych dziedzin wiedzy, istnieją jednak również projekty globalne, ogarniające ich całokształty (Stevenson).

W dziedzinie szkolnictwa powszechnego powiodło się niektórym pedagogom amerykańskim podzielić pełny program nauczania na projekty globalne, np. prof. E. Collingsowi. J. Stanisławski w rozprawie swej p. t. „Nauczanie metodą projektu", opublikowanej w „Chowannie" 1929 r., podaje na str. 259: „W pierwszym rzędzie cały program szkolny podzielony został na projekty, te zaś ujęto w cztery kategorje: projekty z dziedziny gier, wycieczek, powiastek, robót ręcznych. Głównie kierowano się zasadą tą, żeby dzieciom dać możność przeprowadzenia ich własnych pomysłów... Zkolei dzieci podzielono na trzy grupy według wieku: 6—8 lat włącznie, 9—11 lat włącznie, 12—14 lat włącznie. Grupy odbywają konferencję pod kierownictwem obranego przez nie przewodniczącego".

Przykład z E. Collingsa — projektu z dziedziny wycieczek.

---

[1] Pierwszy użył terminu „projekt" R. W. Stimson w nauczaniu agronomji, według Stevensona.

[2] Przekł. polski. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930.

Grupa II, wiek 9—11 lat. Temat: Jakie są przyczyny tyfusu u pp. Smithów?

„Przewodniczący grupy stwierdza pewnego dnia brak Marji i Janka Smithów i zapytuje kolegów, czy kto nie wie, dlaczego nie przyszli. Tomek oświadcza, że są chorzy na tyfus. Zauważa przytem, że co roku tam ktoś choruje. Ktoś przytem wspomina, że mały Wilhelm umarł na tyfus. Dyskusja zatacza coraz szersze kręgi: jakie rodziny choroba ta nawiedza i jakich nie, jakie mogą być jej przyczyny, czy nieczystość wody, czy mleka, czy innego jadła, czy obecność much. Wreszcie postanowiono udać się do domu Smithów w celu zbadania sprawy. Tu jednak natrafiono na trudne do rozwiązania zagadnienia: czy się p. Smith nie obrazi i czy się kto nie zarazi. Postanowiono: 1) wydelegować Tomka w celu dowiedzenia się, czy się p. Smith na wycieczkę zgodzi, 2) stwierdzono, że przy zachowaniu ostrożności nic nikomu grozić nie może. Następnie zastanowiono się nad tem, co należy zbadać w czasie owej wycieczki i postanowiono, co następuje: 1) stwierdzić, czy dużo jest w tym domu much i czy są przedsięwzięte środki do tępienia ich, 2) czy woda do picia jest dobra, 3) jak się przedstawia sprawa z mlekiem, 4) jak się rzecz ma z nawozem i śmieciami w podwórcu.

Następnego dnia dzieci idą do pp. Smithów, przyczem nauczycielka niemało była zdziwiona tem, że mała Minie z własnej inicjatywy przyniosła dla chorej bukiet kwiatów. Wizyta udała się znakomicie. P. Smith chciał odrazu dowiedzieć się o przyczynach choroby. Atoli przewodniczący oświadczył, że klasa musi się dobrze nad tem zastanowić, poczem dopiero, jeżeli p. Smith tego sobie życzy, to mu się napisze.

Na następnem zebraniu radzono długo nad tą sprawą. Każdą rzecz omówiono szczegółowo z wynikiem następującym: powodem choroby nie mogła być woda, ponieważ studnia znajduje się w dobrym punkcie i jest należycie zabezpieczona przed nieczystościami, mleko również nie, ponieważ go wogóle mało w domu. Natomiast gorzej sprawa się ma z muchami — jest ich tam dużo, a żadnego zabezpieczenia przed niemi nie-

ma. Co do nawozu, to również polepszenie sytuacji jest niezbędne.

Przy tej sposobności postanowiono w późniejszym czasie zrealizować następujące dwa projekty: dowiedzieć się, czy tyfus jest w naszej miejscowości bardzo rozpowszechniony, jak ma p. Smith wytępić muchy w domu.

Przeczytano w związku z tem szereg rzeczy z dziedziny higjeny, m. in. broszury p. t. „Przyczyny tyfusu", wydawane przez uniwersytet w Missouri, przyczem każde dziecko zamówiło sobie jeden egzemplarz. Wreszcie oglądano przeźrocza p. t. Przyczyny tyfusu.

W celu rozwiązania zagadnienia, jak p. Smith ma wytępić muchy w tym domu, postanowiono: 1) dowiedzieć się, jak p. Bosserman to robi u siebie, 2) zbadać, co o tem piszą podręczniki i specjalne wydawnictwa.

Przy wykonaniu pierwszego z ostatnio wymienionych zadań stwierdzono: 1) że p. Bosserman ma okna i drzwi zaopatrzone w odpowiednie siatki, 2) że niszczy śmiecie i chwasty dokoła domu, 3) że nieczystości trzyma w zamkniętych skrzyniach, 4) że się je usuwa w regularnych odstępach czasu, 5) że używa pułapek na muchy, 6) że stosuje przyrządy do zabijania much.

Wykonanie drugiego zadania wykazało, że należy: 1) zaopatrzyć okna i drzwi w siatki, 2) wywozić nieczystości, 3) nie dać muchom dostępu do wychodków, 4) chować śmiecie w zamkniętych skrzyniach, 5) zabijać muchy różnemi sposobami, 6) zachowywać czystość w domu.

Wreszcie nadeszła chwila, kiedy można było napisać p. Smithowi przyrzeczone sprawozdanie. Po długiej dyskusji postanowiono, że sprawozdanie napisze nie nauczycielka, ani nikt inny, tylko przewodniczący (chłopiec). To też Tomek Beavers napisał niebawem długie pismo, w którem wyszczególnił wszystkie znane już nam przyczyny choroby oraz sposoby zaradzenia jej w przyszłości. Nie szczędząc szczegółów, podaje nawet, ile potrzeba będzie siatki na okna i jaki będzie wydatek z tem połączony. P. Smith był bardzo wdzięczny

dzieciom za ich sprawozdanie, przeprowadził wszystko, co w niem było zalecone i już w następnym roku tyfus dom jego ominął.

Zkolei dzieci przystąpiły do zbadania, czy tyfus w tej miejscowości był bardzo rozpowszechniony i w jakim stosunku przedstawiał się on do innych chorób. Rezultatem tego było stwierdzenie procentu wypadków tyfusu, grypy, odry, kokluszu i t. d. Posługiwano się przytem podręcznikiem arytmetyki, podręcznikiem higjeny i broszurami zamówionemi przez dzieci w uniwersytecie w Missouri.

W konsekwencji postanowiono podzielić się spostrzeżeniami z rodzicami na uchwalonem zebraniu i wysłano zaproszenie następującej treści:

Zebranie towarzyskie. Środa wieczór, godz. 7. Dnia 1 grudnia 1918 r. Sprawozdanie ze stanu zdrowotnego: 1. Wspólny śpiew. 2. Wykres pokazujący stan chorób (Józia). 3. Jakie są prawdopodobne przyczyny tyfusu u nas (Tomek). 4. Wykresy pokazujące, jak się tępi muchy (Olga). 5. Demonstracja sposobu użycia pułapki na muchy (Alfred). 6. Jak tępić muchy (z przeźroczami) (Jerzyk). 7. Bufet. — Miło nam będzie ujrzeć państwa na tem zebraniu. Pod kierownictwem grupy II. Szkoła doświadczalna".

W temacie powyższym mamy globalną naukę przyrodoznawstwa, geografji, matematyki, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, robotach ręcznych, higjenie, śpiewie, nadto lekturę naukową, zaprawiającą do myślenia naukowego, oraz wychowanie obywatelskie.

Analogiczną intencją owiana jest izolowana próba twórcy szkoły pracy J. Dewey'a, podjęta w szkole powszechnej eksperymentalnej w Chicago 1896—1904.

W rozprawie naszej p. t. „Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a"[1] wywodzimy na str. 8: „Dziecko musi zdobyć wiedzę w ten sam sposób, jak to czyniła ludzkość. Nie jest możliwe, oczywista, powtórzenie w pełnej rozciągłości

---

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1929.

wszelkich doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. Uczniowie powinni więc twórczo i samodzielnie, pod kierunkiem nauczycieli zrekapitulować, streścić najważniejsze jej zdobycze, a zatem dokonywać odkryć, wynalazków, tworzyć przyrządy (narzędzia, maszyny), służące do przetwarzania surowców, dokonywać ulepszeń technicznych i t. d.

Plan tedy szkoły Dewey'a polega na streszczeniu doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. W świetle przeszłości staje się zrozumiała teraźniejszość, współczesność — tylko te doświadczenia należy powtórzyć, które do jej zrozumienia przyczynić się mogą (prawo biogenetyczne, a raczej epistemogenetyczne Dewey'a).

Program szkoły Dewey'a przedstawia się następująco: Uczniowie otrzymują pewne surowce do obrobienia (włókna bawełniane, lniane, wełniane i t. d., drzewo, kruszec, artykuły spożywcze), wynajdują prymitywne narzędzia i maszyny dla ich przeróbki i spełniają celowo czynności przetwórcze. W budynku szkolnym (pomijając niezbędne dla pracujących pomieszczenia: bibljotekę i muzeum, znajdujące się w środku gmachu), znaleźć można jedynie warsztaty, laboratorja (dla przerobu surowców rozmaitego rodzaju) i kuchnię (dla przerobu surowców spożywczych).

W trakcie pracy (przedstawiającej *sui generis* opanowywanie przyrody przez dzieci) napotykają one na opory materjału (podobnie jak ludzkość w swym rozwoju). Opory te muszą być prześwietlone i opanowane poznaniem. Rodzi się potrzeba wiedzy. Zaspokajają ją nauczyciele, udzielając dzieciom odpowiednich wiadomości — możliwie systematycznie — z różnych działów nauki, np. przy obróbce bawełny — z dziedziny:

geografji — rozmieszczenie bawełny, warunki klimatu i gleby odpowiedniej dla uprawy, centra przemysłu tkackiego i t. d.,

botaniki — wiadomości przyrodoznawcze o bawełnie,

techniki — konstrukcje prymitywne narzędzi dla jej obróbki,

matematyki — obliczenia i pomiary w związku z obróbką bawełny,

historji — przegląd różnorodnych form przeróbki jej, ujawniający rozwój techniki i t. d.

Przetwarzanie różnorodnych surowców narzuca coraz to odmienne kwestje i problemy z różnych dziedzin wiedzy. Uczniowie przyswajają sobie nowe wiadomości w sposób żywy, bezpośredni, pod wpływem rzeczywistej konkretnej potrzeby — zda się — niespostrzeżenie. Wyłania się rzeczywiste organiczne zespolenie różnych działów nauczania" (w dalszym ciągu wywodów poddajemy tezy powyższe Dewey'a wyczerpującej krytyce).

B. Szkolnictwo średnie oraz powszechne stopnia wyższego.

Możliwości osiągnięcia pełnej, organicznej syntezy dydaktycznej w ramach nauczania systematycznego są nader nikłe. Przyczyny są dwojakie: personalne i realne.

a) Personalne:

1. Nauczyciel wychowujący młodzież dojrzewającą nie może ogarnąć różnych działów odnośnej wiedzy, by je stopić w organiczną, harmonijną całość.

2. Młodzież poddana jego opiece zdolna jest również do analitycznego ujęcia podawanych jej wiadomości, uzdolnienia jej różnicują się w kierunku językowo-historycznym, matematyczno-przyrodniczym, techniczno-artystycznym, praktycznym i t. d.

b) Realne:

1. Kurs naukowy szkoły średniej i t. d. jest szeroko rozgałęziony i skomplikowany, zakres jego jest znaczny.

2. Wiadomości nabywane mają przeważnie charakter teoretyczny, rzadziej doświadczalny, praktyczno-życiowy — młodzież uczy się przeważnie w obrębie sal, gabinetów, względnie pracowni szkolnych, rzadziej na podłożu naturalnem, regjonalnem — wiedza i doświadczenie nabyte w powyższy sposób nie posiadają cech bezpośredniości, naturalności i prawdy życiowej.

Z powyższych powodów utrzymuje się w nauczaniu na poziomie szkoły średniej i t. d. system wieloprzedmiotowy. Wielodziałowość podyktowana jest koniecznością utrzymania odrębności i swoistości poszczególnych przedmiotów nauczania — tak co do ich treści, jak co do sposobu podejmowania i przeprowadzania odnośnych badań lub ćwiczeń naukowych (Gaudig, Heywang, Kerschensteiner, Huth, Weber, Vilsmeier, Strehler, Nawroczyński).

Możemy wprawdzie w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole średniej i t. d. przeprowadzić syntetyczne skupienie odnośnych wiadomości — stajemy jednak bezradni wobec, zda się, niepokonalnych trudności, piętrzących się na drodze prowadzącej do pełnego scalenia wielodziałowego programu szkoły średniej i t. d.

Przejdźmy pokolei dotychczasowe próby syntezy, podjęte w nauczaniu dojrzewającej młodzieży szkolnej.

Omówmy przedewszystkiem próby globalne pełne, organiczne: przeniesienie metody kręgów życiowych, względnie ośrodków zainteresowania, stosowanej w szkole powszechnej — na grunt szkoły średniej, oraz zakończenie nauki szkolnej syntezą skupiającą jej wyniki.

1. „Nauczanie syntetyczne" oraz metoda projektów w szkole średniej i t. d.

Spotykamy się z licznemi próbami „nauczania syntetycznego" na poziomie wyższych klas niemieckiej szkoły powszechnej oraz szkoły średniej. Z prób tych wymienimy kilka: syntezy częściowe osiągają: G. Klemm, R. Seyfert i in., syntezy całkowite zaś: H. Ohms, C. Forberger, W. Albert, F. J. Niemann, G. Lichey i in.

G. Klemm dąży do osiągnięcia syntezy nauk humanistycznych, grupując je około dziejów powstania i rozwoju ludzkiej kultury („Kulturkunde. Tat und Ziel der Einheitsschule") [1].

---

[1] Dresden, C. Heinrich, 1911.

R. Seyfert dąży do osiągnięcia syntezy nauk przyrodniczych („Die Arbeitskunde. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Steinkunde, Kultur- und Gewerbekunde usw.") [1].

H. Ohms kontynuuje pracę Klemma i Seyferta, wiążąc obie syntezy w całość i uzupełniając ją nauką o życiu, t. j. Lebenskunde („Lehrplan der Kultur und Gemeinschaftsschule. Ein naturgemässer Weg zum Erarbeiten der Gegenwartskultur im ungefächerten Leitunterricht") [2] — podobnie:

C. Forberger („Der Arbeitsstoff für die Oberstufe") [3].

W. Albert dąży radykalnie do „ponadprzedmiotowej pedagogicznej symfonji" („Grundlegung des Gesamtunterrichtes") [4] — podobnie:

F. Seitz („Wendung des Unterrichtes") [5].

Próbę systematycznego, syntetycznego prowadzenia kursów szkoły średniej podjęli F. J. Niemann i G. Lichey w szkołach średnich w Saarbrücken. Program uczelni „szkoły życia" (Lebensschule), opracowany w publikacji p. t. „Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen" [6], przeprowadza naukę globalną, uporządkowaną według odpowiednio dobranych „kręgów życiowych" (Lebenskreise). Te kręgi życiowe, podzielone na odcinki miesięczne, mają w trzech pierwszych klasach charakter regjonalny (od Saarbrücken poprzez Nadrenję do Niemiec), w trzech dalszych klasach uniwersalny (Europa i kraje pozaeuropejskie), skupiają zaś wszelkie przedmioty impresji (Eindrucksfächer), jak przyrodoznawstwo, geografję, historję, religję katolicką i ewangelicką oraz wszelkie przedmioty ekspresji (Ausdrucksfächer), jak matematykę, geometrję, językoznawstwo, śpiew i rysunek.

Nie możemy uważać powyższych prób, mających na celu

---

[1] Leipzig, E. Wunderlich, 1922.
[2] Breslau, F. Hirt, 1923.
[3] Leipzig, Dürer-Haus, 1925.
[4] Op. cit.
[5] Ansbach, 1926.
[6] Saarbrücken—Leipzig—Stuttgart, Gebr. Hofer, 1921.

rozciągnięcie organizacji globalnego nauczania, stosowanego z powodzeniem w pierwszych latach nauki szkolnej na dalszy jej okres — za udane, a to z następujących powodów:

a) Próby te dają jedynie częściowe wyniki, coraz to gorsze w wyższych klasach, i tak np. w Saarbrücken utrzymany jest globalny charakter nauki jedynie w klasie seksta, w której wszystkie zagadnienia skupione są dookoła Saarbrücken: przyroda (okolice S.), geografja (poznawanie dzielnic S.), historja (dzieje S.), rachunki (działania rachunkowe w różnych ośrodkach S.), język niemiecki (lektura i obróbka tekstów odnoszących się do S.), śpiew i rysunek (tematy z S.). W trzech klasach wyższych: kwinta, kwarta i tercja — pozostają w sferze globalnej jedynie geografja, historja i poniekąd język niemiecki. Natomiast w najwyższych dwóch klasach: sekunda i prima — upada system globalny w zupełności, o czem świadczy program najwyższej klasy: przyroda (człowiek zwycięża w walce o byt), geografja (Niemcy wśród narodów świata), historja (dzieje Europy od Kongresu Wiedeńskiego), matematyka (działania rachunkowe, osnute na gospodarce gminy, państwa i społeczeństwa), geometrja (formy geometryczne oparte na strukturze domu mieszkalnego), inne przedmioty (tematy różnorodne). Odrębną grupę zajmują na każdym poziomie religja katolicka i ewangelicka.

b) Próby te mają często charakter sztuczny, wymuszony, naciągnięty. Słusznie podnosi dr. Strehler w bawarskiej gazecie nauczycielskiej 1924/8: „Czyż to nie jest gwałt popełniony na materjale naukowym, gdy Klemm w temat: Formy życiowe w okresie lat 1406—1648 wtłacza zadanie: Brak umiejętności oraz umiejętność rozpoznawania chorób, wad i dolegliwości cielesnych — i przytem żąda: Masowa śmierć, opaczne środki przeciw zarazie — powietrze i płuca — czystość skóry — publiczna higjena — mycie się, kąpiel, wygódka, pogrzeb — czyste jadło i czysta krew — średniowieczne korzenie, trucizny, napoje odurzające, tytoń — troska o nieszczęsne dzieci ongiś i dziś — bystry wzrok: wynalezienie okularów, soczewek, szkieł powiększających i t. d."

Ponadto rozrywają próby te ciągłość, względnie spoistość pracy szkolnej.

Podobnie pojawiły się na gruncie Ameryki usiłowania systematycznego prowadzenia nauki szkolnej na poziomie wyższym — metodą projektów. Próby te również nie powiodły się.

Doświadczenia szkół niemieckich, względnie amerykańskich okazały natomiast, że zgrupowanie różnych przedmiotów nauczania szkoły średniej i t. d. koło tematów życiowych możliwe jest jedynie w pewnych określonych, wyjątkowych wypadkach na przeciąg krótkiego, kilkudniowego okresu czasu. Wówczas dla przeprowadzenia przedsięwzięcia, względnie projektu jednoczy się młodzież, przerywając zwyczajne zajęcia szkolne. Po zakończeniu zaś odnośnych badań i działań wraca ona do normalnych swych zajęć szkolnych.

Nauczanie globalne powyższego rodzaju posiada w praktyce szkolnej jedynie znaczenie środka pomocniczego, stosowanego obok utrzymanej w całej pełni dotychczasowej wieloprzedmiotowej organizacji pracy szkolnej. — Podobnie:

2. Zakończenie całokształtowe kursu szkolnego.

W niektórych państwach, np. Francji, Polsce, wprowadzono końcowe skupienie wiadomości nabytych przez szereg lat pracy szkolnej. Skupienie to, z natury swej globalne, obejmuje większy lub mniejszy wycinek wiedzy szkolnej.

Podczas gdy przeniesienie metody ośrodków zainteresowania, względnie kręgów życiowych na grunt szkoły średniej i t. d. może nastąpić jedynie wyjątkowo, przelotnie, ma zakończenie całokształtowe kursu szkolnego charakter stały i niezmienny — można je tedy utrwalić w planie lekcyj szkolnych. Natomiast, podobnie jak metoda pierwsza ma jedynie znaczenie środka pomocniczego, tak i druga jedynie uzupełnia utrzymaną w całej pełni dotychczasową wieloprzedmiotową organizację pracy szkolnej.

ad 1, 2. Obie powyższe możliwości globalizacji pełnej, organicznej, mają tedy jedynie znaczenie środków po-

m o c n i c z y c h, uzupełniających utrzymany bez zmiany wieloprzedmiotowy system pracy szkolnej.

Przejdźmy zkolei do omówienia postaci globalizmu n i e p e ł n e g o, t. j. m e c h a n i c z n e g o, nie prowadzącego do uchylenia wielodziałowości, lecz jedynie do u s u n i ę c i a sprzeczności i rozdźwięków, wypływających z wieloprzedmiotowości. Próby te mają na celu z b l i ż e n i e do siebie przedmiotów nauczania, względnie u p r o s z c z e n i e programu nauki szkolnej.

Zajmijmy się najpierw pomysłami pierwszego rodzaju, mającemi na celu z b l i ż e n i e do siebie przedmiotów nauczania, a mianowicie k o n c e n t r a c j ą i k o r r e l a c j ą przedmiotów nauczania:

3. K o n c e n t r a c j a — to próba ześrodkowania różnych działów nauczania koło j e d n e g o przedmiotu naukowego, który w stosunku do innych zachowuje kierownicze stanowisko.

Prób takich pojawiło się stosunkowo wiele, np.:

Ziller grupuje przedmioty nauczania koło historji biblijnej (opiera się on na teorji biogenetycznej, podobnie jak Dewey).

Landfermann grupuje przedmioty nauczania około języka łacińskiego.

Völker grupuje przedmioty nauczania około religji i t. d.

Przedmioty powyższe mają stanowić ośrodek nauczania s t a ł y w odnośnych klasach.

Koncepcje powyższe cechuje sztuczność i dowolność.

Analogiczną próbę przeprowadził w Stuttgarcie R. Steiner w swej „Waldorfschule", grupując przedmioty nauczania koło z m i e n i a j ą c e g o się co 6—8 tygodni przedmiotu nauczania (t. zw. Epochalunterricht, periodischer Hauptunterricht).

W zbiorowej publikacji p. t. „Bilder von der freien Waldorfschule"[1], wydanej przez E. Kolisko, relacjonuje W. J. S.:

---

[1] Stuttgart, Verl. Waldorfschule, Kanonenweg 44.

„matematyki, przyrody, historji, geografji, literatury i sztuki udzielamy przez cały ciąg trwania nauki szkolnej w ten sposób, że poświęcamy 2—3 godzin dziennie przed południem jednemu z powyższych przedmiotów jako głównemu, tak że przedmiot ten przez dłuższy czas wysuwa się na czoło nauczania. Po upływie kilku tygodni musi on ustąpić miejsca innemu z powyższych przedmiotów". Innych przedmiotów udziela się systemem ogólnie przyjętym.

Podobnie E. Gerweck („Die Gestaltung des Unterrichtes in der neuen Schule")[1].

System powyższy zrywa z zasadą ciągłości pracy szkolnej w przedmiotach głównych.

Od próby powyższej należy odróżnić dążenie niektórych pedagogów do wprowadzenia kolejności wszelkich przedmiotów nauczania, których należałoby udzielać (aż do wyczerpania odnośnego materjału) nie równocześnie, lecz pokolei. Kolejność taka, propagowana przez W. Ratkego (1571—1635) i in., nie jest koncentracją w powyższem znaczeniu, obejmuje bowiem wszelkie przedmioty nauczania. W praktyce szkolnej nie da się ona przeprowadzić zgoła.

Niektórzy pedagogowie (Albert, Linke i in.) obejmują pojęciem koncentracji w powyższem znaczeniu również ześrodkowanie różnych działów nauczania około pewnej grupy przedmiotów naukowych, która w stosunku do innych zachowuje kierownicze stanowisko.

Uważamy to ujęcie za niesłuszne. Zachodzić mogą dwie ewentualności:

a) Przedmioty danej grupy przedmiotowej, na którą kładziemy specjalny nacisk, traktowane są łącznie pod kątem widzenia pełnego, organicznego globalizmu, t. j. praca naukowa odbywa się według kręgów życiowych, ogniskujących wiadomości naukowe z różnych działów nauczania.

W tym wypadku mamy do czynienia z próbami, omówionemi powyżej w p. 1 niniejszego rozdziału, traktującym o „na-

---

[1] Karlsruhe, Boltze, 1925.

uczaniu syntetycznem" na stopniu wyższym, np. próba Klemma wysuwającego na pierwszy plan swą „Kulturkunde", Seyferta, swą „Arbeitskunde", Ohmsa, wysuwającego pokolei na pierwszy plan w różnych latach nauczania różne grupy przedmiotowe i t. d.

b) Przedmioty danej grupy przedmiotowej, na którą kładziemy specjalny nacisk, traktowane są odrębnie, niekiedy pod kątem widzenia niepełnego, mechanicznego globalizmu, t. j. praca naukowa odbywa się w ramach poszczególnych, niezależnych od siebie, przedmiotów nauczania, zbliżonych niekiedy do siebie w ten lub ów sposób.

W tym wypadku mamy do czynienia z próbami innego rodzaju, a mianowicie z teorją „podstawy wychowawczej" (omówioną w rozdz. II), względnie z reformami do niej zbliżonemi.

Do omówienia prób tych przejdziemy wkrótce.

Naogół nie prowadzą próby koncentracji przedmiotowej — jak to wynika z powyższych naszych wywodów — do ujednolicenia programu pracy szkolnej.

4. Korrelacja — to próba uzależnienia od siebie różnych przedmiotów nauczania przez podkreślenie wielorakich ich związków, np. przez ujęcie tego samego zagadnienia z punktu widzenia różnych przedmiotów szkolnych, względnie oparcia licznych przedmiotów nauczania na tej samej zasadzie wychowawczej, ideowej, treściowej i t. d. W szczególności powinny się przenikać wzajemnie:

a) różne grupy przedmiotowe między sobą, np. według R. Seyferta „Schulpraxis"[1], t. zw. idealia (religja, odczuwanie sztuki oraz przyrody, t. j. Kunst- und Naturbetrachtung) — realia (nauka rzeczy, t. j. Anschauungsunterricht, nauka o kraju ojczystym, t. j. Heimatkunde, nauka o pracy ludzkiej w dziedzinie przyrody, t. j. Arbeitskunde, historja i geografja) — oraz formalia (czytanie, pisanie, mówienie

---

[1] Berlin—Leipzig, Göschen, 1921.

w języku ojczystym, śpiew, rachunki, nauka form, rysunki, praca ręczna, gimnastyka) — nadto:

b) różne przedmioty w ramach poszczególnych grup przedmiotowych, np. poszczególne działy w obrębie grupy realjów.

Próby uzależnienia od siebie różnych działów nauczania mogą mieć charakter stały (uwzględniony w planie lekcyj) lub przelotny (polegający na każdorazowem porozumieniu nauczycieli).

Korrelację różnych przedmiotów nauczania zalecają wszyscy prawie pedagodzy, teoretycy i praktycy szkolni.

ad 3, 4. Oba powyższe programy globalizacji niepełnej, mechanicznej prowadzą do powiązania ze sobą w luźny, często przygodny sposób, różnych przedmiotów nauczania: pierwszy z nich metodą dominalną (jeden z przedmiotów solistą grupy przedmiotowej), — drugi parytatywną (wszystkie przedmioty tworzą zespół równorzędny). Oba sposoby prowadzić mają do załagodzenia ujemnych stron wieloprzedmiotowości.

Przejdźmy wreszcie do pomysłów globalnych, niepełnych, mechanicznych, mających na celu uproszczenie programu nauki szkolnej, a mianowicie omówmy, prócz przegrupowania przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej, interpretację, redukcję i integrację. Próby te zawarte są w większej lub mniejszej mierze w „Programie".

5. Przegrupowanie przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej (omówienie powyżej w rozdz. II).

6. Interpretacja — to próba znalezienia myśli przewodniej programu szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na zasadzie podstawy wychowawczej.

B. Nawroczyński wywodzi na str. 413—414 cyt. dzieła: „Nie możemy się zadowolić pojęciem podstawy wychowawczej, lecz zmuszeni jesteśmy szukać doskonalszego rozwiąza-

nia. Powinny nam w tem dopomóc dawniejsze nasze wywody. Zwracaliśmy już uwagę na to, że plany wszystkich szkół średnich ogólnokształcących mają wspólne jądro. Tem jądrem jest grupa przedmiotów, składających się razem na naukę o kulturze narodowej w jej związku z kulturą ogólnoludzką. Każde gimnazjum, czy to klasyczne, czy humanistyczne, czy matematyczno-przyrodnicze ma za zadanie wprowadzić młodzież w kulturę narodową i pewien krąg kultury ogólnoludzkiej. Każde też musi szczególną uwagę poświęcić filologji ojczystej, historji i geografji kraju ojczystego, wykształceniu obywatelskiemu, tudzież tym ogólnoludzkim dobrom kulturalnym, które musi sobie przyswoić każdy, kto chce należeć do warstwy współczesnej inteligencji.

Poza tem wspólnem jądrem występują w poszczególnych typach gimnazjów takie przedmioty, jak filologja klasyczna w gimnazjum klasycznem, łacina i filologja któregoś z narodów nowożytnych w gimnazjum humanistycznem, nauki ścisłe w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem. Przedmioty te stanowią czynnik różnicujący szkołę średnią. Ich zaś związek z przedmiotami jądrowemi zasadza się na tem, że każda z tych grup przedmiotów ma prowadzić do głębszego zrozumienia kultury własnego narodu, ma ją oświetlić ze swego stanowiska. A więc kultura klasyczna ma rzucić światło na genezę naszej współczesnej kultury i wszystko, co w niej żyje z dorobku antycznego świata; poparta łaciną filologja jednego z narodów nowożytnych powinna uwydatnić związek naszej kultury ze współczesną kulturą zachodnio-europejską; wreszcie nauki ścisłe mają doprowadzić do głębszego zrozumienia współczesnego życia ekonomicznego, współczesnej techniki i wogóle znaczenia dla całej naszej kultury badań naukowych. Wprowadzanie we współczesną kulturę narodową i ogólnoludzką, kształcenie na tej kulturze przyszłych jej pomnożycieli — to zatem należy uznać za myśl przewodnią wykształcenia gimnazjalnego".

W praktyce szkolnej zachodzić mogą dwie ewentualności:

a) O ile przedmioty podstawy wychowawczej zachowują

zwiększoną ilość godzin tygodniowych (na co wskazuje tendencja autora utrzymania zasady rozwidlenia szkoły średniej na typy), wówczas występuje najaw dysproporcja między uposażeniem w ogólną ilość lekcyj przedmiotów wspólnych, jądrowych wszystkich typów szkolnych, a zatem przedmiotów głównych, które zachowują nikłą stosunkowo ilość godzin tygodniowych — a między uposażeniem przedmiotów różnicowych każdego typu, a zatem pobocznych, które zatrzymują znaczną stosunkowo ilość lekcyj tygodniowych w planie pracy szkolnej.

b) O ileby jednak przedmioty wspólne, jądrowe — zgodnie z duchem myśli przewodniej autora — w szkole każdego typu uposażono w zwiększoną ilość lekcyj, otrzymalibyśmy w rzeczywistości szkołę średnią ogólnokształcącą j e d n o l i t ą, nierozwidloną.

Próba interpretacji B. Nawroczyńskiego nie wychodzi poza ramy przegrupowania przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej.

7. R e d u k c j a — to próba wydatnego zmniejszenia ilości przedmiotów nauczania w poszczególnych okresach pracy szkolnej.

Na str. 6 swej rozprawy p. t. „O istotną a rychłą reformę szkoły średniej"[1] wywodzi H. Kaufman: „Zachowując zakres wiedzy przeznaczony dzisiaj dla szkoły średniej, organizuje się poszczególne przedmioty nauki w ten sposób, że skupiają się i dominują w pewnych półroczach i latach, tworząc przedmioty główne. Na jeden rok, czy półrocze nie przypada nigdy więcej niż dwa przedmioty główne. Tak więc tworzą się półrocza (lub lata) historji i języka polskiego, fizyki i języka polskiego i t. d. Inne przedmioty (nie dominujące) rozłożone są tak, że w jednym dniu nauki szkolnej są zawsze (do VIII kl. włącznie) tylko dwa przedmioty intelektualnej natury".

Program jednolitej kl. IV (rozwidlenie na typy powinno,

[1] Łódź, J. Glanc, 1926.

według Kaufmana, rozpocząć się dopiero od kl. VI) podaje autor na str. 7 i 8 pracy swej:

Półrocze pierwsze (Historja, Polski)

Godzina	Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
8 — 8^{45} 8^{55} — 9^{40}	Historja	Historja	Historja	Historja lub j. polski naprzemian co miesiąc	Polski	Polski
9^{50} — 10^{35}	Śpiew (muz.)	Gimnastyka	Śpiew (muz.)	Zabawa sport.	Rysunki	Sprawy ucz. i opiek.klasy
11 — 11^{45}	Francuski	Francuski	Matematyka	Matematyka		Religija
11^{55} — 12^{40}	Zabawa sport.		Warsztaty artyst.	Warsztaty artyst.	Francuski	
12^{30} — 1^{35}						

Półrocze drugie (Fizyka, Polski)

Godzina	Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
8 — 8^{45} 8^{55} — 9^{40}	Fizyka	Fizyka	Fizyka	Fizyka lub j. polski naprzemian co miesiąc	Polski	Polski
9^{50} — 10^{35}	Gimnastyka	Zabawa sport.	Sprawy ucz. i opiek.klasy	Zabawa sport.	Śpiew (muz.)	Śpiew (muz.)
11 — 11^{45}	Matematyka	Matematyka	Matematyka	Matematyka	Francuski	Francuski
11^{55} — 12^{40}	Religija	Religija	Warsztaty przyr. fizyk.	Warsztaty przyr. fizyk.		
12^{30} — 1^{35}						

Ilość przedmiotów intelektualnych, przed i popołudniowych, redukuje się tem samem z 4—5 (nie 6—7, jak twierdzi autor na str. 8) do 2—3, przeważnie 2 dziennie.

Podobny efekt osiągają na innej drodze A. Huth („Die Heimatschule als Erziehungsstätte, dargestellt in Lehre und Beispiel") [1] — E. Pfleger („Zur Landschulerneuerung") [2] — R. Steiner i in.

[1] München, Bayernverlag, 1924.

[2] Oesterr. Pädag. Warte, 1923—8/9.

Próby redukcji powyższego rodzaju naruszają zasadę ciągłości niektórych przedmiotów szkolnych.

8. Integracja — to próba scalenia niektórych przedmiotów nauczania w jeden dział naukowy, obejmujący syntetycznie odrębnie dotychczas traktowane kursy i wyposażony w niemniejszą od nich ilość godzin nauki szkolnej.

Usiłowania reformy programu nauczania w duchu integracji pojawiają się w licznych państwach współczesnych.

Występuje wówczas w programie przyrodoznawstwo, jako synteza geologji, mineralogji, chemji, botaniki, zoologji, anatomji — matematyka jako synteza arytmetyki, algebry, geometrji — historja jako scalenie historji powszechnej i rodzimej, nauki obywatelskiej, geografji — filologja jako skupienie języków antycznych i nowożytnych i t. d.

Próby integracji mają tendencję globalną, zatrzymują się jednak w połowie drogi, prowadzącej do pożądanego celu.

ad 5—8. Wszystkie powyższe próby globalizacji niepełnej, mechanicznej wiodą do pewnego uproszczenia programu pracy szkolnej na płaszczyźnie koncepcji podstawy wychowawczej, względnie interpretują rozwidlenie szkoły średniej na typy w myśl tej teorji. Sposoby te prowadzić mają również (podobnie jak poruszone powyżej w punktach 3 i 4) do załagodzenia ujemnych stron wieloprzedmiotowości.

VI. Zakończenie.

W wywodach powyższych przeprowadziliśmy krytykę podstaw teoretycznych współczesnej szkoły średniej ogólnokształcącej oraz wykazaliśmy, że dotychczasowe próby zaradzenia złemu nie doprowadziły do pożądanych rezultatów — w pracy p. t. „Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej" (która pojawi się w dalszych zeszytach Oświaty i Wychowania) dokonamy próby rozwiązania poruszonych zagadnień, zarysowując kontury organizacji, programu i metody nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej — jako uczelni globalnej, półinternatowej.

Dr. Rudolf Taubenszlag.

Z działalności szkół.

ORGANIZACJA PRACY INDYWIDUALNEJ I ZBIOROWEJ W SZKOLE LYNCHA W LONDYNIE

Państwowa szkoła elementarna „West Green School", Tottenham 15, posiada, jak inne szkoły elementarne angielskie, trzy oddziały (departments): 1) infants department — od 3 do 7 lat, 2) junior department — od 7 do 11 lat, 3) senior department — od 11 do 14 lat. Kierownikiem dwóch ostatnich jest Mr. A. J. Lynch, autor kilku znanych dzieł o systemie daltońskim [1] i gorący zwolennik idei Szkoły Nowoczesnej. Pedagog ten kilka lat temu zwiedzał szkoły w Polsce, wynosząc stąd jak najlepsze wrażenie.

Szkoła p. Lyncha liczy 230 dzieci, w tem 180 w senior department, a 150 w junior department.

Budynek szkolny jest stary i mało dostosowany do wymagań współczesnych. Sale ma niewielkie, w większości umeblowane ławkami. Są to poważne przeszkody w nauczaniu systemem daltońskim, lecz przezwyciężenie ich daje miarę wysiłku grona nauczycielskiego nad budową Nowej Szkoły. Nie gmach szkolny, lecz ludzie w nim pracujący zdecydowali, że taka a nie inna będzie szkoła Lyncha, że po 10 latach rzetelnej pracy dyrektora — z dobranem gronem nauczycieli — zajmie ona jedno z pierwszych miejsc w rzędzie szkół nowoczesnych, łącząc w sobie dwa postulaty trudne do pogodzenia, a mianowicie: karność i swobodę.

System daltoński obejmuje tylko senior department, junior

---

[1] Najważniejsze są: Individual work and the Dalton Plan (1925), The rise and progress of the Dalton Plan (1926).

department wypracowuje narazie własną metodę, przygotowującą dzieci do tego systemu.

Senior department zawiera pięć grup dzieci, podzielonych według wieku, t. zw. „age-groups". Nie należy utożsamiać ich z tradycyjnemi klasami, od których age-groups różnią się w następującem: 1) niema skrępowania wiekiem dzieci; uczeń, rozpoczynający senior department w 11 roku życia, posuwa się naprzód nie według kalendarza, lecz we właściwem dla jego zdolności i typu tempie; 2) przejście z jednej grupy do drugiej następuje nie w końcu roku szkolnego, lecz natychmiast po ukończeniu programu grupy, t. zw. kontraktu, rozłożonego na 10 przydziałów, z których każdy zawiera 20 jednostek pracy w czasie, licząc po 5 jednostek tygodniowo.

Ogólnie stosunek wzajemny jednostek pracy — lekcyjnej i indywidualnej — z poszczególnych przedmiotów jest w ostatnim roku następujący:

Przedmiot	Junior departm. klasy stałe			Senior departm. grupy wg. wieku				
	2	3	4	1	2	3	4	5
Biblja	150	150	150	150	150	150	150	150
Język angielski .	80	80	80	30	30	30	30	30
Literatura ang. .	60	100	70	40	40	40	40	40
Czytanie . . .	170	170	170	60	60	60	60	60
Dyktando . . .	80	80	80	30	30	30	30	30
Pisanie	100	100	100	—	—	—	—	—
Arytmetyka . .	350	350	350	40	40	40	40	40
Rachunek pamięc.	—	—	—	60	60	60	60	60
Geografja . . .	90	60	60	40	40	40	40	40
Historja	60	60	60	40	40	40	40	40
Rysunek . . .	120	120	120	—	—	—	—	—
Wych. fizyczne .	90	80	80	60	60	60	60	60
Praca samodziel.	—	—	—	850	850	850	850	850
Odpoczynek . .	100	100	100	100	100	100	100	100
Obserwacje . .	50	50	50	50	50	50	50	50
Nauki przyrodn. .	—	—	—	40	40	40	40	40
Śpiew	150	150	180	60	60	60	60	60
Ogółem .	1650	1650	1650	1650	1650	1650	1650	1650

Jak widać z powyższego, na pracę indywidualną (t. zw. free study) przeznacza się przeszło 50% czasu pracy szkolnej. Praca ta obejmuje język angielski, literaturę, geografję, historję, rysunek (ostatni — całkowicie), dzieląc 850 jednostek między wymienione 5 przedmiotów po równej części.

Pozostałe 50% czasu przeznacza się na krótkie lekcje, dopomagające uczniom w pracy indywidualnej. Lekcje te prowadzone są przez specjalistów, jedynie dyktando, czytanie i wychowanie fizyczne oddaje się wychowawcy „klasowemu" grupy.

Załączony na str. 903 rozkład zajęć wskazuje, że praca indywidualna odbywa się trzy razy dziennie w godzinach, kiedy uczeń jest bardziej wypoczęty.

Poza szkołą uczniowie nie pracują nad lekcjami.

Pracę ranną i popołudniową poprzedza sprężyste i ścisłe sprawdzanie obecności. Klasy i grupy, ustawione na podwórzu szkolnem w dwuszeregu, na gwizdek dyżurnego nauczyciela odmaszerowują kolejno do klas i pracowni, przechodząc zręcznie w dwurząd. Poza tem przed każdą lekcją nauczyciel wpisuje do notesu obecnych. Również ściśle rejestruje się obecnych podczas pracy indywidualnej.

W momencie rozpoczęcia nowej kategorji pracy, indywidualnej (free study) albo zbiorowej, dzieci stawiają się na zbiórkę w hallu z teczkami (książki otrzymują w szkole w pracowniach). Jednocześnie z wejściem młodzieży do hallu przychodzą nauczyciele, z których każdy zabiera przypadającą mu klasę na lekcję lub do pracowni.

Praca indywidualna.

Uczniowie pracują w salach przedmiotowych: literatury angielskiej, języka angielskiego, historji, geografji i rysunku, mając swobodny dostęp do szaf z książkami.

Kontrakty roczne są wydane w postaci małych książeczek (8°), z których każda zawiera 10 miesięcznych przydziałów. Do domu tych przydziałów, jak wogóle książek, zabierać nie wolno. Uczeń wyjmuje z szafy kontrakt, książki lub inne

Rozkład zajęć w ciągu dnia

	Grupy	$9—9^{30}$	$9^{30}—10^{30}$	$10^{30}—10^{40}$	$10^{40}—11^{10}$	$11^{10}—12$	$2—2^{10}$	$2^{10}—3^{10}$	$3^{10}—3^{20}$	$3^{20}—3^{50}$	$3^{50}—4^{20}$
Poniedziałek .	1 2 3 4 5	Zebranie — Sprawdzenie obecności — Pismo Święte	Praca indywidualna (Free study)	Odpoczynek	Wychowanie fiz. Język angielski Czytanie Rachunek pamięc. Śpiew	Praca indywidualna (Free study)	Zebranie — Sprawdzenie obecności	Praca indywidualna (Free study)	Odpoczynek	Czytanie Wychowanie fiz. Rachunek pamięc. Śpiew Dyktando	Literatura ang. Arytmetyka Nauki przyrodn. Geografja Historja
Wtorek . . .	1 2 3 4 5				Śpiew Wychowanie fiz. Język angielski Czytanie Rachunek pamięc.					Dyktando Czytanie Wychowanie fiz. Rachunek pamięc. Śpiew	Historja Literatura Arytmetyka Nauki przyrodn. Geografja
Środa . . .	1 2 3 4 5				Rachunek pamięc. Śpiew Wychowanie fiz. Język angielski Czytanie					Śpiew Dyktando Czytanie Wychowanie fiz. Rachunek pamięc.	Geografja Historja Literatura Arytmetyka Nauki przyrodn.
Czwartek . .	1 2 3 4 5				Czytanie Rachunek pamięc. Śpiew Wychowanie fiz. Język angielski					Rachunek pamięc. Śpiew Dyktando Czytanie Wychowanie fiz.	Nauki przyrodn. Geografja Historja Literatura Arytmetyka
Piątek . . .	1 2 3 4 5				Język angielski Czytanie Rachunek pamięc. Śpiew Wychowanie fiz.					Wychowanie fiz. Rachunek pamięc. Śpiew Dyktando Czytanie	Arytmetyka Nauki przyrodn. Geografja Historja Literatura

pomoce naukowe, ze stołu nauczyciela bierze odpowiednią ilość papieru w kartkach, na których wypełni odpowiedzi piśmienne na pytania przydziału. Kartki są podziurkowane do zszywania, gdyż w końcu roku wszystkie prace piśmienne ucznia zszywa się w jeden zeszyt, a podczas pracy rocznej uczeń może bardzo wygodnie używać skoroszytu o ruchomych kartkach, mieszcząc w nim prace piśmienne ze wszystkich przedmiotów. Nauczyciel, chcąc poprawić prace uczniów, zabiera do domu tylko odpowiednie kartki. Bruljony (plaga naszej szkoły czasem) tu nie mają racji bytu i nie istnieją: uczniowie zawsze muszą pisać czysto, traktując swą pracę poważnie.

Nasuwa się pytanie, czy dziecko od lat 10 do 14, pozostawione samo sobie, potrafi iść samodzielnie, tworząc własny rytm pracy?

Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w poważnej i skupionej atmosferze pracy, jaką zdołał wytworzyć w swej szkole dyrektor Lynch i jego współpracownicy.

Najpierw trzeba zastrzec, że to „pozostawianie ucznia samemu sobie" odbywa się jednak pod pewnemi warunkami.

1. Wolno uczniowi wybierać dowolny przedmiot, lecz nie wolno zaniedbywać innych. Nie wolno również zbyt często przeskakiwać z przedmiotu na przedmiot. Nauczyciel, notując obecność ucznia w pracowni, zwraca uwagę na rozkład czasu, poświęcony swemu przedmiotowi.

Przeciętnie kontrola pracy dzieci w notesie nauczyciela wygląda w sposób następujący:

Nazwiska	Kontrakty				Przydziały										Data ukończenia przydziału										
	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	VIII	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
1.	━━				━━	━━	━━	- -	- -	- -	- -	- -	- -		10	25	15	8	20		12				
2.	━━	━━	━━		━━	━━	- -	- -	- -							12		25		10					
3.	━━	━━			- -	- -	- -	- -								15		28		4	27				

Zielonym ołówkiem (grubsza linja ciągła) oznaczone jest

wykonanie kontraktów i przydziałów przed rozpoczęciem roku szkolnego, czerwonym (cieńsza linja przerywana) — praca w bieżącym roku szkolnym. Łatwo można spostrzec, że uczeń pierwszy posuwa się w najszybszem tempie, uczeń drugi w najwolniejszem, a uczeń trzeci w średniem. Uczeń pierwszy należy w danej chwili do II grupy (według wieku), uczeń drugi — do IV, uczeń trzeci — do III.

Oznaczanie obecności ucznia w pracowni służyć może jednocześnie jako kontrola jego pracy tygodniowej:

Nazwiska	Poniedz. 12			Wtorek 13			Środa 14			Czwartek 15			Piątek 16			Uwagi nauczyciela
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
	|				|		|		|	|		|	|	|		
		|	|	|				|	|			|		|	|	
			|	|				|				|	|			

W „uwagach" nauczyciel zwykle notuje pilność ucznia, jego wysiłek i stopień pomocy ze strony kierownika pracowni, określając w ten sposób ogólnie poziom ucznia.

Statystyka stwierdza, że najpoważniejsi uczniowie pracują równo, rozkładając jednostki pracy w ten sposób, by nie tkwić w jednym przedmiocie przez szereg godzin pracy indywidualnej. Dlatego też bardzo często nauczyciel na początku godziny lekcyjnej zwraca uczniom uwagę, by równomiernie rozkładali czas między poszczególne pracownie. Uwaga taka łączy się z kontrolą przy pomocy krótkich pytań w rodzaju: „Jak zużyłeś czas w ostatnich dniach? (sprawdzanie to trwa najwyżej 3 minuty)". Uczeń wie, że nauczyciel wtrąci się do jego pracy zawsze, ilekroć spostrzeże brak rytmu.

W celu ułatwienia uczniowi normowania pracy w zakresie przydziału miesięcznego, istnieją karty indywidualne (jak zwykle w systemie daltońskim). Uczeń wykreśla kreskami wypełniony przydział, którego przyjęcie lub odrzucenie stwierdza nauczyciel; po ukończeniu całego przydziału (to zn. wszyst-

kich przedmiotów) uczeń melduje się u dyrektora, prosząc go o podpis.

2. Drugim warunkiem indywidualnej pracy ucznia jest fakt, że wolno uczniowi porozumiewać się z sąsiadem, a nawet wolno prosić o pomoc ucznia starszej grupy, lecz nie wolno przeszkadzać innym. Nauczyciel surowo przestrzega, by uczniowie nie hałasowali i nie rozmawiali niepotrzebnie. Zaglądając często do zeszytów ucznia, łatwo można stwierdzić, czy pomoc wzajemna w pracy ma odpowiedni charakter, czy też jest tylko zwykłem przyswajaniem cudzego dorobku. Dyrektor Lynch podkreśla mocno tę wartość społeczną, jaką wprowadza do systemu wychowawczego jego szkoły moment wzajemnej pomocy w pracy dzieci. Czasem się zdarza, że uczniowie w niewielkich grupach przerabiają ten sam przydział.

3. Trzecim warunkiem jest pełne przeświadczenie ucznia, że każdy jego przydział po wykonaniu zostanie sprawdzony. I rzeczywiście, nauczyciel sprawdza i poprawia wszystko, co uczeń pisze. Sposób sprawdzania i poprawiania zależy od wieku ucznia i od przedmiotu. W wypadku, gdy chodzi o krótkie kompozycje, lub krótkie, zwięzłe odpowiedzi w formie wniosków, nauczyciel sprawdza je i poprawia w obecności ucznia, tłumacząc odrazu błędy; w pracach dłuższych lub mających na celu wyrobienie językowe, gdzie tak prędko z błędami rozprawić się nie można, poszczególni nauczyciele niekiedy, a nauczyciel języka angielskiego zawsze, zabierają wszystkie prace piśmienne do domu. (Ten ostatni niema grupy jako wychowawca i nie naucza niczego poza językiem angielskim, co mu umożliwia poprawianie największej ilości prac piśmiennych, jaka przypada na jego przedmiot). W zakresie języka (wiemy, jak trudna jest pisownia angielska) dzieci młodsze — I i II grupa — muszą wykonać poprawę błędów, zanim przejdą do następnej pracy piśmiennej, dzieci starsze dołączają korektę do prac następnego przydziału tygodniowego. Uczniowie prowadzą zeszyciki-notatki błędów językowych i pisowni. Najczęstszym typem poprawek jest zastosowanie wyrazów w zdaniu.

KARTA INDYWIDUALNA

NAZWISKO		SZKOŁA	
ADRES		KONTRAKT	PRZYDZIAŁ
WIEK	DATA ROZPOCZĘCIA	DATA UKOŃCZ	NIEOBECNOŚĆ

4ty TYDZIEŃ								
3ci TYDZIEŃ								
2gi TYDZIEŃ								
1szy TYDZIEŃ	×						×	
PRZEDMIOT	ARYTMETYKA	RYSUNEK	JĘZYK ANG.	GEOGRAFJA	HISTORJA	LITERATURA	PRZYRODA	
PODPIS NAUCZYCIELA								
DATA								

Nie sposób natomiast jest sprawdzić tak dokładnie ustnych wiadomości ucznia.

Przypuszcza się, że każda normalna zbiorowość posiada $^1/_3$ jednostek przeciętnych, $^1/_3$ poniżej i $^1/_3$ powyżej przeciętności. Na podstawie tego założenia dokładność sprawdzania wiadomości ucznia, jak wogóle pomoc, okazywana dzieciom ze strony nauczyciela podczas pracy indywidualnej, rozkłada się w ten sposób, że najwięcej czasu poświęca się uczniom najsłabszym, ściśle i dokładnie sprawdzając ich wiadomości.

W katalogach-notesach nauczycielskich, jak wskazują wzory powyżej podane, w rubryce „uwagi" nauczyciel wpisuje charakterystykę pracy każdego ucznia, a wiek dziecka i ilość wykonanych przydziałów i kontraktów wyznacza uczniowi odpowiednie miejsce w grupie jego wieku. W ten sposób powoli i samorzutnie dokonywa się normalna selekcja uczniów, znacznie przewyższająca t. zw. system „mannhejmski" klas równoległych, w którym to systemie jest 2—4 poziomy uczniów tego samego wieku, gdy tymczasem tutaj, w systemie daltońskim, każdy uczeń ma „swój poziom", każdy kroczy we właściwem sobie tempie.

Tak więc praca indywidualna dzieci w szkole Lyncha jest ujęta w mocne ramy, stwarzające świetne warunki dla rozwoju osobowości ucznia, z tem jednak zastrzeżeniem, że jej rozwój będzie posuwać się normalnie. Na samowolę i niekarność w tych ramach miejsca niema.

W szczegółach organizacja pracy indywidualnej w szkole Lyncha odbiega trochę od pomysłu p. Parkhurst. Jedną z ważniejszych nowości jest odrzucenie kilku poziomów przydziałów: szkoła Lyncha zostawia tylko jeden z nich — najtrudniejszy. Zdaniem p. Lyncha, kilka poziomów przydziałów jest technicznie trudne do wprowadzenia w życie, a w większej szkole może nawet spowodować dezorganizację. Stosując jednak rodzaj przydziału najtrudniejszy, nauczyciel stopniuje wymagania zależnie od poziomu ucznia, to znaczy, że ilość pracy, wymagana od każdego dziecka, jest ta sama, przy różnej jej jakości. Zresztą plan pracy szkolnej przewiduje prace nadpro-

gramowe, dowolne. Zdarza się to najczęściej w zimowych miesiącach. Prace te uczniowie wykonują w domu.

Jedną z najpoważniejszych zalet systemu daltońskiego jest umożliwienie koncentracji programów szkolnych. W szkole Lyncha koncentracja przybiera charakter dwojaki, wychodząc bądź od ucznia, bądź też od nauczyciela. W drugim wypadku jest zgóry przesądzona przez przydział, np. geografja i historja w tym samym czasie wymagają pracy nad tą samą epoką; czasem nauczyciel historji poza przydziałem porozumie się z nauczycielem literatury, prosząc go o podsunięcie tego lub innego utworu w ręce ucznia (prawie każdy przydział zawiera kilka kropkowanych linij, umożliwiających nauczycielowi uzupełnienie go zależnie od potrzeby chwili). W innym wypadku stwarza koncentrację sam uczeń. Np. przydziały z rysunku wymagają ilustrowania jakiejś bajki lub powieści; wtedy uczeń poprzez rysunek utrwala i rozszerza w swej wyobraźni to, co zdobył poprzednio. Kiedy indziej poprzez pracę nadprogramową lub umiejętnie dobraną lekturę z zasobu książek pracowni uczeń zbliża się do tych samych zjawisk kultury możliwie najwszechstronniej.

Nie wszystkie przedmioty w szkole Lyncha są objęte systemem daltońskim. Przyroda i matematyka nie mają warunków technicznych po temu, aczkolwiek dyrektor szkoły jest zdania, że oba te przedmioty również nadają się do tego systemu. Matematyka jednak wymaga zorganizowania pracy indywidualnej w ten sposób, by grupa nie przewyższała liczby 20.

Spotykając się często z zarzutami naszych matematyków, jakoby system daltoński za cenę samodzielności poświęcać miał ilość wiadomości, gdyż uczeń, pozostawiony samemu sobie, może długo błądzić, pozwoliłam sobie podzielić się tą wątpliwością z p. Lynchem. „Tak — brzmiała odpowiedź — zdarza się to często w szkole średniej, lecz nigdy w szkole powszechnej. Nie należy żałować czasu, zużytego przez ucznia na znalezienie właściwej drogi rozumowania matematycznego, nie należy żałować tego czasu nawet wtedy, gdy uczeń początkowo będzie kroczył fałszywą drogą; jeśli rozumowanie

ucznia było poprawne i logiczne, to zawsze spostrzeże błąd, a czas zużyty nie będzie stracony, bo za cenę ilości wiadomości wzbogaci się osobowość i ugruntuje indywidualność ucznia". Uwaga ta godzi, oczywiście, w program szkolny przeciętnej szkoły dzisiejszej, w której ramach system daltoński jest tak trudny do zrealizowania.

Praca zbiorowa.

Obok 3 godzin pracy indywidualnej dziennie około 1½ godziny przeznacza się na lekcje. Są one krótkie: półgodzinne i czterdziestominutowe. Tematy ich stwarza się dwojako: przez ucznia i przez nauczyciela. Momenty, stwarzane przez nauczyciela, sprowadzają się do wyjaśniania trudności, napotykanych w przydziałach; nauczyciel postępuje tu dwiema drogami: a) opiera się na spostrzeżeniach dzieci lub b) na własnych, poczynionych w czasie poprawiania prac w domu, bo przecież bardzo często uczeń sam nie potrafi zdać sobie sprawy z istoty trudności pewnych momentów przydziału, bagatelizując czasem sprawy poważne i trudne lub mniej zajmujące. Kiedy indziej nauczyciel daje krótkie wyjaśnienia na pytania dzieci, związane niezawsze z ostatnim przydziałem, czasem podaje statystykę i porównania, potrzebne do zrozumienia pewnych zjawisk, czasem wprost zapytuje, jak uczniowie zrozumieli tę lub inną jednostkę.

Dyrektor Lynch jest zdania, że równy poziom klasy nie jest koniecznym warunkiem podczas takich lekcyj, jedynie matematyka wymaga zrównania poziomu, dlatego też przedmiot ten nadaje się do systemu daltońskiego tylko wtedy, gdy szkoła może zorganizować pracę nad nim w mniejszych grupach (od 12 do 20 uczniów).

Na lekcjach literatury stosuje się często dramatyzowanie bajek, powieści, dłuższych lub krótszych poezyj. Dzieci wczuwają się w poszczególne role świetnie, odgrywając je bardzo swobodnie. Trzeba zauważyć, że treść lektury w szkole Lyncha jest zaczerpnięta przeważnie z życia dzieci, z życia zwierząt, zarówno z bajki jak z rzeczywistości. Dzieci naśladują

przeważnie dzieci, pozatem włóczęgów, królów, zwierzęta, jak koty, myszy, niedźwiedzie, bawiąc się wybornie.

Oto kilka przykładów lekcyj.

Historja — II grupa — 12 lat. Nauczyciel pyta: „O czem chcielibyście mówić dzisiaj?" — „O okrętach". Nauczyciel rozpoczyna pogadankę o okrętach, o rodzajach i nazwach statków. Podziwiamy doskonałą orjentację angielskiego ucznia w tej sprawie. Pogadanka skończona; inny uczeń chce usłyszeć życiorys Szekspira. Nauczyciel opowiada. Na zakończenie lekcji nauczyciel daje krótki wykład o współzawodnictwie na morzu między Anglją a Hiszpanją i o roli Franciszka Drake w związku ze zwycięstwem Anglików.

Geografja — III grupa — 13 lat. Dzieci czytają wyjątek z książki „O całym świecie". Posługując się kilkoma mapami, nauczyciel daje poglądowe zestawienie klimatu i roślinności Europy. Pod koniec lekcji, korzystając z obecności dwóch „Polish Ladies", nauczyciel proponuje dzieciom pytać nas o Polskę. Dzieci swobodnie i grzecznie pytają nas o drogę, jaką odbyłyśmy, o ulubione zabawy naszych uczniów, o ustrój szkolny, współczującym okrzykiem wyrażając zdziwienie, że nasz uczeń pracuje 6 dni w tygodniu. Podczas lekcji dzieci wykazują aktywność i swobodę.

Lekcja języka angielskiego — II grupa — 12 lat. Nauczyciel tłumaczy trudniejsze prawidła w związku z błędami dzieci w ostatnim tygodniu.

Pozornie lekcje powyższe są jakgdyby nieuporządkowane, lecz po głębszem wniknięciu w ich treść zauważamy, że tematy, choć krótko ujęte, idą z jednej strony po linji zainteresowań dziecka, z drugiej — posuwają naprzód (obok przydziałów) program szkolny. W tem właśnie tkwi ich głęboki sens.

Szkoła Lyncha egzaminów i stopni, rzecz oczywista, nie posiada. Dwa razy do roku odbywają się próby zapomocą „testów" (pytań) [1], układanych przez radę pedagogiczną. Oto przy-

---

[1] Nie są to cechowane testy wiadomości. Por. B. R. Buckingham, Praca badawcza na terenie szkoły (Książnica-Atlas, 1931), Rozdz. IV. *(Przyp. red.)*.

kład „testu" z historji dla grupy III — 13 lat. Z załączonych 8 pytań-tematów uczeń wybiera 5.

1. Daj krótkie sprawozdanie z podróży Kolumba do Ameryki.
2. Kim był Vasco da Gama? Napisz, co wiesz o nim.
3. Który wiek jest wiekiem odkryć geograficznych? Powiedz, co wiesz o najsłynniejszych odkryciach tego wieku.
4. Napisz krótko, co wiesz o „East India Company".
5. Jak doszliśmy do posiadania Kanady?
6. Napisz wszystko, co wiesz o kapitanie James'ie Cook'u.
7. Powiedz, co wiesz o przemyśle indyjskim.
8. Wypowiedz się, co myślisz o nowym systemie kolonjalnym.

Odpowiedzi nie mają wpływu na przesunięcia uczniów.

Pierwsze trzy klasy szkoły, t. zw. junior department, od 7 do 10 lat właściwego systemu daltońskiego nie mają; wypracowuje się w tej chwili metody, przygotowujące do tego systemu. Praca indywidualna pojedyńcza stosuje się podczas godzin lekcyjnych, przydziałów tygodniowych i dłuższych niema. W klasach dzieci podzielone są na cztery grupy, tworzące cztery różne poziomy. Są to poziomy: średni i lepsze. Poziomu słabego, z którego zwykle rekrutują się u nas uczniowie drugoroczni, niema. Szkoła stoi na stanowisku, że każde dziecko normalne przy racjonalnej metodzie nauczyciela jest w stanie opanować roczny program pracy na poziomie wystarczającym. Drugorocznych uczniów szkoła Lyncha niema. Od czasu do czasu ambulans „Opieki lekarskiej" odwiedza szkołę, zabierając dzieci opóźnione, które poddaje się specjalnym badaniom, poczem odsyła się je do zakładów dla dzieci anormalnych.

Tak wygląda w ogólnym zarysie organizacja pracy indywidualnej i zbiorowej w szkole Lyncha. W szczegółach odbiegająca od pomysłu p. Parkhurst, zachowuje ogólną wytyczną tę samą: dążenie do rozwoju osobowości dziecka przez solidną pracę, opartą na indywidualnej metodzie.

Pomimo, że środowisko, z którego pochodzą dzieci „West Green School", jest bardzo biedne, że środki, jakiemi rozporządza, są zupełnie skromne, szkoła Lyncha wysunęła się dziś

na czoło nowoczesnych szkół angielskich i jest zwiedzana niemal przez cały świat, o czem świadczą podpisy w księdze gości; nawet arystokratyczne szkoły angielskie prywatne studjują metody Lyncha, uchylając czoła przed demokratyczną szkołą jutra.

Londyn, w kwietniu 1931. *N. Nekraszowa.*

Z działalności szkół.

PRÓBY PRACY INDYWIDUALNEJ I SYSTEM WYCHOWAWCZY W MEDBURN GIRLS SCHOOL W LONDYNIE

Do oddziału żeńskiego państwowej szkoły elementarnej Medburn Girls School w Londynie, Crowndale Road, N. W. 1, przyjmowane są dziewczęta od 11 do 14 roku życia.

Szkoła obejmuje trzyletni program nauczania i posiada 9 klas. Podział na klasy pozostaje w związku z selekcją uczennic, której dokonywa kierownik lub nauczyciele szkoły elementarnej, t. zw. junior department.

Medburn Girls School wprowadza selekcję w pierwszym roku nauczania, tworząc cztery równoległe klasy o różnym poziomie (grupy A, B, C i D), oraz w drugim roku, tworząc trzy klasy (grupy A, B i C). Nie stosuje selekcji w trzecim roku ze względu na małą liczbę uczennic.

W nauczaniu poszczególnych przedmiotów, począwszy od drugiego roku, szkoła stosuje, o ile możności, pracę indywidualną.

Dla ułatwienia jej zorganizowane zostały pracownie: historyczna, geograficzna i przyrodnicza. Są to dopiero początki, szkoła bowiem jest w stadjum reorganizacji. Poszczególne momenty pracy indywidualnej uczennic mają charakter następujący np.:

Arytmetyka: na lekcji uczennice otrzymują kartki, t. zw. „fiszki", na których wydrukowane są tematy zadań do rozwią-

zania. Stopień trudności „fiszki" uzależniony jest od poziomu uczennicy. Fiszki te są różnego koloru.

G e o g r a f j a: uczennice kolekcjonują różne etykiety towarów. W tym celu prowadzą specjalny zeszyt, t. zw. „label study" (label — po angielsku znaczy etykieta). Etykiety te naklejają na stronie zeszytu i opisują je następująco:

nazwa towaru . . . .
kraj, z którego pochodzi . . . .
położenie geograficzne . . . .
strefa . . . .
nazwa portu, z którego towar wyszedł . . . .
nazwa portu, do którego towar przywieziono . . . .
jaką drogą odbywał się transport . . . .
czas przewozu . . . .

W związku z urządzaniem przez szkołę wycieczek geograficznych, przyrodniczych, czy historycznych, uczennice prowadzą zeszyt wycieczkowy, „educational visits": na jednej stronie zeszytu dają krótki opis miejsca zwiedzanego, na drugiej — własne obserwacje. Wszystkie wycieczki omawiane są w jednym i tym samym zeszycie.

Prace samodzielne uczennic obejmują również opracowania ustne pewnych zagadnień, danych przez nauczycielkę. Materjałem pomocniczym są podręczniki i inne książki, mapy, ilustracje. Celem tych ćwiczeń jest przygotowanie dziewcząt do samodzielnego referowania poszczególnych kwestyj, związanych z geografją.

W nauczaniu tego przedmiotu nauczycielka stara się podejść od strony zagadnień życia codziennego, a nie teoretycznie.

Z pomocy naukowych zasługuje na uwagę bardzo prosty i łatwy do wykonania przyrząd do rysowania map, t. zw. mapograf.

Główną częścią mapografu jest walec, osadzony ruchomo w rączce, na którym oznaczone są kontury części świata, czy państwa. Istnieją oddzielne walce do poszczególnych części świata lub państw, które zależnie od potrzeby można każdej

chwili zmienić. Przyrząd ten ułatwia ogromnie pracę temu nauczycielowi geografji, który wymaga od młodzieży rysowania map. Uczeń przechodzi jednym obrotem walca po poduszce z farbą, potem po papierze, mając w ten sposób gotowy kontur. Mapki te są wielkości normalnej kartki zeszytowej.

Kontury te ułatwiają opracowywanie map, robienie wykresów i t. d.

Historja: uczennice pracują indywidualnie jedną godzinę na tydzień. Otrzymują do opracowania z podręcznika pewne zagadnienia ustnie lub piśmiennie.

PANUJĄCY	WOJNY	STOSUNKI SPOŁECZNE	STOSUNKI Z KOLONJAMI	USTRÓJ PAŃSTWA

Po omówieniu i zakończeniu pewnej epoki (zwykle jednego wieku), uczennice robią samodzielne notatki w formie syntetycznej tablicy, która omawia najważniejsze kwestje, związane z daną epoką. Tablica ta, wielkości podwójnego arkusza zeszytu, po wypełnieniu jej, wklejona zostaje do ogólnego zeszytu historji, prowadzonego przez każdą uczennicę.

Tablicę dzieli się na ćwierćwiecza w układzie poziomym i na pięć kolumn w układzie pionowym. Każda kolumna, oznaczona odpowiednią barwą, odpowiada syntezie pewnych kwestyj.

Notatki uczennic świadczyły o umiejętnem syntetyzowaniu pewnych zjawisk historycznych.

Niezależnie od tej pracy dziewczęta kolekcjonują różne ilustracje, robią albumy historyczne do czasów Stuartów, Tudorów i t. d., wspólną pracą przyczyniając się do wzbogacenia zbiorów pracowni historycznej.

Kilka tych momentów pracy indywidualnej, zauważonych podczas krótkiego zwiedzania szkoły, świadczą o usiłowaniach do przejścia, w miarę możności, do nowych metod nauczania, mających na celu rozwój samodzielności i aktywności dziecka.

Praca wychowawcza w tej szkole zorganizowana jest następująco: na czele każdej z 9 klas stoją prefekci, wybierani na czas nieograniczony przez dziewczęta poszczególnych klas drogą głosowania. Na czele wszystkich prefektów stoi jeden t. zw. prefekt naczelny.

Rola prefekta i jego zastępcy na terenie każdej klasy ogranicza się do spraw czysto technicznych: pomocy nauczycielce, utrzymania porządku i ciszy w klasach i t. d.

Zebrania wszystkich prefektów, naczelnego prefekta oraz kierowniczki szkoły odbywają się raz na miesiąc.

W szkole istnieje zwyczaj, że na każdą pauzę dziewczęta kolejno klasami wymaszerowują dwurzędem na dziedziniec. Odbywa to się w ten sposób, że jedna z dziewcząt gra przy pianinie marsza, a prefekci wyprowadzają swoje klasy. W podobny sposób odbywa się powrót z dziedzińca szkolnego do klas.

Niezależnie od organizacji prefektów dziewczęta całej szkoły tworzą t. zw. cztery „domy" (po angielsku — „houses"). Do każdego „domu" należy jednakowa ilość dziewcząt, niezależnie od klasy, czy wieku. Na czele każdego „domu" stoi prezeska, wybrana przez dziewczęta; opiekunką jest zwykle jedna z nauczycielek. „Domy" te mają swoje nazwy, swoje barwy i odznaki.

Celem „domów", według objaśnienia dyrektorki, jest wytwarzanie współzawodnictwa między dziewczętami w każdej

dziedzinie życia szkolnego. Istnieje więc współzawodnictwo poszczególnych „domów" w zawodach sportowych: pływackich i lekkoatletycznych. „Domy" ubiegają się o nagrody, ufundowane przez szkołę. Taką nagrodą w zawodach sportowych jest najczęściej puhar. Szkoła ufundowała dwie nagrody przechodnie: za pływanie i lekką atletykę. Są one umieszczone w hallu szkolnym w specjalnych szafkach za szkłem. Na ścianie szafki podany jest dzień, w którym zawody się odbywały i nazwa „domu", który wziął tę nagrodę.

Między „domami" istnieje również współzawodnictwo w dziedzinie nauki.

Raz na tydzień, w poniedziałek rano, dziewczęta wszystkich „domów" zbierają się na sali i dyrektorka podaje publicznie do wiadomości uczennic, jaki był wynik postępów w nauczaniu i zachowanie każdego „domu" oddzielnie. Uwagi te w postaci tablic i wykresów wywieszane są na sali, aby wszystkie uczennice mogły je oglądać.

Współzawodnictwo istnieje nawet w czasie lekcyj gimnastyki. Dziewczęta mają przewieszone przez ramię wstęgi barwy „domów". Lekcja przeplatana grami, biegami daje pole do współzawodnictwa.

Idea współzawodnictwa, na której opiera się organizacja „domów", wytwarza wśród dziewcząt żywe zainteresowanie, pobudzając je do równomiernej pracy w każdej dziedzinie życia szkolnego.

Londyn, w kwietniu 1931.

Janina Obarska.

Z działalności szkół.

PODSTAWY PRACY W SZKOLE P. M. ANDERSON [1]

(METODA MONTESSORI I SUB-DALTON-PLAN)

Na szkołę p. M. Anderson przypada dwa oddziały pań-

[1] Mellitus Junior Mixed and Infants School, London, Shepherd's Bush W. 12.

stwowej szkoły elementarnej „Mellitus Road School": infants department i junior department[1].

Dyrektorka szkoły jest znaną zwolenniczką systemów nowoczesnych w nauczaniu i wychowaniu dzieci. Trzy lata temu p. Anderson zwiedzała szkoły polskie z wycieczką nauczycieli szkół daltońskich.

Infants department (od 3 do 7 lat) „Mellitus Road School" prowadzony jest metodą Montessori, junior department (7—11 lat) łączy już tę metodę z elementami systemu daltońskiego, stwarzając w ten sposób metodę przygotowawczą, t. zw. Sub-Dalton-Plan.

Budynek szkolny jest za mały. Wybudowany przed wojną światową, pod wieloma względami nie odpowiada wymaganiom szkoły nowoczesnej; pomysłowa dyrektorka potrafiła jednak naprawić niektóre jego braki. W braku sali gimnastycznej w czasie zabaw, gimnastyki i rytmiki rozściela się na podłodze w hallu duży kawał zielonego sukna, gdzie dzieci mogą tańczyć i bawić się na bosaka. Ławki szkolne w kilku salach zastąpiono stolikami i krzesłami, na ścianach zostały umieszczone niewielkie tablice, na których dzieci mogą pisać i rysować, kiedy chcą. Katedry nauczycielskie zostały zniesione: „wielka osoba" nauczyciela dokonała żywota, przeistaczając się w skromnego organizatora życia gromadki dziecinnej. Stolik nauczycielski stoi z boku klasy lub w kącie.

Pomoce naukowe są skromne, lecz wystarczające. Komplet pomocy naukowych Montessori uzupełniają inne, zakupione przez dyrektorkę lub przez nią wynalezione. Do takich należy skrzynka do pomocy w nauce czytania i pisania[2]. Podstawą

---

[1] Jak zaznaczono na wstępie do artykułu o szkole Lyncha (str. 900), szkoły elementarne angielskie dzielą się na 3 oddziały, z których Mellitus Road School posiada tylko 2. Po ukończeniu „junior department" uczniowie mogą się skierować bądź do wyższych klas szkoły elementarnej, bądź do t. zw. central school, niższej szkoły średniej o charakterze praktycznym. *(Przyp. red.)*.

[2] A Complete Scheme for Teaching Reading and Writing by means of Individual Apparatus, M. Cruickshank (nazwisko panieńskie p. Anderson).

wynalazku jest dążenie do pójścia po linji metody Montessori w nauce czytania i pisania, uwzględniając wszystkie trudności pisowni angielskiej, jakie napotyka dziecko już w pierwszym roku nauczania. Na uwagę zasługuje również „The Multable" tabliczka mnożenia i „Andrum" Arithmetic Practice Card, umożliwiająca przeprowadzanie działań arytmetycznych wraz z ich sprawdzaniem.

W nauczaniu historji i geografji dopomagają małe tekturowe kartki (na wzór metody „fiszek"), zawierające pytania w rodzaju takich, jak: „Najcieplejszy kraj", „Wielki las", „Jaką część roku chciałbyś spędzić w Szwajcarji i dlaczego?" Do „fiszek" dołączone są pudełka, zawierające drobne przedmioty z odpowiednich krajów, jak: łodzie, wozy, narzędzia rolnicze, stroje ludowe i t. d., zrobione przez dzieci przy pomocy nauczyciela, pocztówki, obrazki i małe książki z opisami historycznemi i geograficznemi kraju.

We wszystkich pomocach naukowych spostrzega się tę samą myśl przewodnią: dążność do stworzenia warunków dla indywidualnej pracy dziecka. Nie nauczyciel, lecz pomoce naukowe będą przemawiały do dziecka swym doborem i planowością.

W infants department zajęcia dzieci określa metoda Montessori. Nad pracą każdej klasy (grupy według wieku) dzieci czuwa nauczycielka. W klasie najmłodszej (3 l.) dzieci bawią się, rozróżniając wielkość przedmiotów, ich długość, siłę dwóch dźwięków. W grupie drugiej (4 l.) rozróżniają kolory, objętość przedmiotów, siłę tonów dzwonków, rysują, wodzą paluszkiem po chropawych literach, nazywając je głośno. (Szkoła nie stosuje globalnej metody przy nauce czytania i pisania, gdyż, zdaniem dyrektorki, metoda ta nie nadaje się do nauczania języka angielskiego). W grupie trzeciej (5 i 6 l.) przy pomocy nauczycielki dzieci rozróżniają litery i układają wyrazy na ławkach, na podłodze, czasem piszą je na tablicy; dobierają również wyrazy do obrazków.

Wszędzie panuje gwar i swoboda, połączona z pracą „poważną i celową", jak wymaga Montessori. Bogactwo zabawek

dostarcza dzieciom materjału do pracy, np. w każdej sali są małe balje do prania i „suszarnie". Dzieci piorą bieliznę dla lalek bardzo często, co świetnie zastępuje mycie rąk.

W miarę wieku dziecka szkoła rozszerza rodzaj i zakres pomocy naukowych, utrzymując tę samą aktywną postawę dziecka. W junior department już około 8 roku życia otrzymują dzieci przydziały „daltońskie" według Sub-Dalton-Plan.

Oto kilka przykładów.

Pierwszy tydzień pracy.

Arytmetyka.

1. Wykonaj cztery razy mnożenie i dzielenie, zaczynające się od liczby 2.

2. Napisz ćwiczenie 1, znajdujące się na str. 3 książki dra Ballarda.

3. Dyktando arytmetyczne.

Język angielski.

1. Kompozycja:

a) napisz sześć zdań o dowolnym obrazku, albo

b) opisz własnemi słowami historję Kopciuszka, albo

c) napisz opowiadanie, zaczynające się od słów: „Jestem... policjantem" (ten ostatni wyraz lekko przekreślony).

2. Poezja.

Przeczytaj jedną z drukowanych kartek z wierszykiem i opowiedz mnie ten wierszyk.

3. Spelling (sylabizowanie):

a) przepisz i naucz się sylabizować wyrazy na pierwszej stronicy zestawienia dra Boyda,

b) przepisz fonogramy z karty 1, dodając do każdego wiersza po 8 słów z tym samym fonogramem [1].

---

[1] Fonogramy są to znaki złożone z 2 liter na oznaczenie odrębnego dźwięku — sh, ch, th, ng, qu. *(Przyp. red.).*

4. Czytanie:

a) przeczytaj żółtą kartę Nr. 1,

b) przeczytaj książkę I z Piers Plowman Histories [1].

Rysunek (wykonać dziś popołudniu):

a) narysuj przy pomocy linji kafel kwadratowy, którego jeden bok = 5 cali,

b) narysuj obrazek p. t. „Ki-ci, ki-ci, gdzieś ty był?"

Czternasty tydzień pracy.

Arytmetyka.

1. Wykonaj zadania z tablic 14, 15, 16, 17.
2. Test 5.
3. Dyktando arytmetyczne.

Język angielski.

1. Naucz się tego, co zawiera zielona karta ang. Nr. 8.
2. Kompozycja:

a) przedstaw rozmowę między kotem i psem („Niebieski ptak" może ci w tem pomóc),

b) napisz własnemi słowami opowiadanie o „Siedmiu osłach".

3. Poezja.

Przepisz, naucz się wiersza, jaki ci się podoba najwięcej w „Market Square" (znajdziesz to w książce „When we were very young").

4. Spelling.

Przepisz i naucz się sylabizować wyrazy na str. 23 zestawienia dra Boyda.

5. Czytanie.

Przeczytaj „Dzieci wód" z karty 15, 16 i opisz krótko wszystkie ryciny.

Rysunek.

1. Narysuj obrazek p. t. „Sporty letnie".
2. Narysuj przy pomocy linji nakrywkę od pudełka.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. I, 1929, str. 308. *(Przyp. red.)*.

M u z y k a.

Naucz się tego, co jest na karcie 10.

Są to przydziały tygodniowe. Uczeń ma swobodę wyboru w zakresie wskazanego przez przydział materjału i pracuje nad nim zupełnie samodzielnie. Jedno z dzieci rozciąga na zielonym dywanie olbrzymiej długości sznury paciorków kolorowych, rozkładając kartki z odpowiedniemi liczbami przy końcu dziesiątków i setek, drugie z zainteresowaniem studjuje tabliczkę mnożenia przy pomocy tablicy „The Multable", inne wreszcie, uderzając młoteczkiem o błyszczące dzwonki, próbuje, czy dobrało je w odpowiednim porządku. W czasie godzin pracy indywidualnej dzieci rozchodzą się po najrozmaitszych kątach szkoły. Panuje wtedy cisza, bo mali ludzie pracują „poważnie i użytecznie", jak tego wymaga metoda ich szkoły.

N. Nekraszowa.

Londyn, w kwietniu 1931.

Z PIŚMIENNICTWA

Jan Stanisław Bystroń, Szkoła i społeczeństwo. — Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. — Skład główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1930. Str. XVIII + 476.

„Szkoła i społeczeństwo" jest częściową realizacją szeroko zakreślonej socjologji wychowania. Socjologja wychowania stanowi dział socjologji ogólnej tak, jak socjologja wsi, socjologja miasta, rodziny, narodu i t. d. Oczywiście, we wszystkich tych działach obowiązuje ta sama metoda, co w socjologji ogólnej. Stąd zaś wynika, że uogólnienia, do których dochodzi się w poszczególnym dziale socjologji, są ważne i obowiązujące w socjologji ogólnej.

Podział socjologji wychowania odpowiada podziałowi socjologji ogólnej. Zgodnie z tym podziałem do zadań socjologji wychowania Bystroń zalicza: I — badanie grup, tworzonych w związku z wychowaniem, pod względem ludnościowym (grupy uczniów, byłych uczniów i nauczycieli); II — społeczną analizę faktów osadnictwa szkolnego i migracyj; III — badanie ideałów wychowawczych: ich roli w wychowaniu i zależności od ogólnej ideologji grupy; IV — badanie wpływu metod wychowawczych na kształtowanie typów psychicznych oraz oddziaływanie ich w życiu społecznem; i V — badanie rozmaitych stosunków, powstających w związku z wychowaniem (stosunek nauczyciela do ucznia, rodziców do nauczycieli i t. d.), rozmaitych typów organizacji szkolnictwa i nauczycielstwa oraz procesów, zmieniających układy stosunków.

Jakież są przesłanki metodologiczne autora? „Nie chodzi mu o gromadzenie szczegółów, o ich stwierdzanie, ani też o ich chronologiczne szeregowanie, lecz o wskazanie na mechanizm socjalny instytucji...; zbliża tytułem przykładu fakty odległe terytorjalnie i chronologicznie, o ile są one wynikiem tego samego mechanizmu społecznego. Jest to stanowisko ściśle socjologiczne — zasadniczo różne od ujęcia historycznego". Przyjąwszy takie stanowisko, zmierza on do poznania i ustalenia pewnych związków pomiędzy faktami. Poznanie to, jeśli ma być objektywne, musi być „wolne od zabarwienia uczuciowego, od wartościowania pedagogicznego, moralnego, czy politycznego".

W książce niniejszej rozpatruje Bystroń dwie grupy zagadnień, związanych z pojęciem selekcji, mianowicie selekcje społeczne i selekcje biolo-

giczne. W ramach selekcyj społecznych rozważa pokolei typy i kategorje uczniów, byłych uczniów i nauczycieli; w ramach selekcyj biologicznych zastanawia się nad selekcją urodzin i selekcją żywotności.

Rzecz prosta, obok zagadnień powyższych, porusza autor związane z niemi nieodłącznie zagadnienia z innych działów socjologji wychowania lub z socjologji ogólnej. Porusza np. kwestje prądów ideologicznych, nurtujących społeczeństwa, wartościowania społecznego, zależności procesów selekcji od opinji publicznej, tworzenia się elit społecznych. Czyni to jednak tylko ubocznie, przenosząc miejsce ich rozwiązania do tomów następnych.

Na szerokiem tle dziejowem dadzą się wydzielić trzy typy stosunku społeczeństwa do wychowanka, czy też ucznia. Na szczeblach najniższych wychowanie jest podporządkowane i dostosowane do wymagań grupy, do funkcyj, jakie wychowanek będzie spełniał jako pełny członek grupy. Takie jest wychowanie plemienne. Wraz z rozwojem życia społecznego, z którym w parze idzie różniczkowanie społeczeństwa, a zczasem powstawanie prądów kosmopolitycznych, pojawia się ideał wykształcenia indywidualistycznego. Wreszcie w czasach najnowszych coraz głębiej poczynają nurtować prądy, aby celem wykształcenia było dostarczenie grupie społecznej członków, zdolnych do wykonywania zadań grupowych i realizowania dążeń rozwojowych grupy, a obok tego, aby umożliwiało ono wychowankom szkoły najpełniejsze wykorzystanie nabytej wiedzy w ramach ustroju społecznego.

Szkoły nie da się oderwać od dążeń i potrzeb grupy społecznej. Z jednej strony jest ona wytworem społeczeństwa, z drugiej zaś czynnikiem, kształtującym formę i treść społeczną grupy. Przerabia ona surowy materjał, dostarczany przez społeczeństwo i oddaje go w zmienionej postaci. Oczywiście, wytwór jej może być dostosowany lub niedostosowany do warunków, w jakich żyje grupa społeczna.

Po zrekonstruowaniu tego ogólnego stanowiska Bystronia, przejdźmy do rozpatrzenia zagadnień szczegółowych, którym jest poświęcona „Szkoła i społeczeństwo". W dziale pierwszym zajmuje się autor grupami uczniów. Przedewszystkiem wykazuje, że skład uczniów różniczkuje się w zależności od struktury grupy społecznej. W plemieniu (w stadjum, w którem szkoły nie istnieją jeszcze) wychowanie obejmuje wszystkich młodych współplemieńców; polega ono na przyswajaniu wiedzy, potrzebnej do udziału w życiu społecznem, gospodarczem i duchowem grupy. Różniczkowanie się grup społecznych, pojawianie się nowych wierzeń i zadań społecznych, zmiana warunków ekonomicznych i t. d. wpływa modyfikująco na selekcję. Zawsze jednak pozostaje ona w zależności od czynników, które można wyodrębnić i poddać analizie. Tak więc, w społeczeństwie stanowem podziałowi na stany odpowiada podział, czy hierarchja szkół. Stan uprzywilejowany stara się nie dopuścić do swoich szkół uczniów, pochodzących z innych stanów. Tam, gdzie żywy jest antagonizm rasowy lub wyznaniowy, istnieje podział szkół według przynależności rasowej lub religijnej uczniów. Dalej zaś, nie-

zmiernie ważnym czynnikiem selekcji są różnice majątkowe. Niektóre ze szkół dostępne są tylko dla zamożnych. Jednakże szereg czynników stara się rozszerzyć granice selekcji, zwężone nierównościami ekonomicznemi. Główną ich sprężyną jest „postulat udostępniania nauki szkolnej możliwie wielkiej ilości chętnych, czy zdolnych". Postulat ten istnieje od wieków. W czasach najnowszych podejmuje się na szeroką skalę próby, aby realizować jego wskazania przedewszystkiem dla celów praktycznych, w kierunku maksymalnych korzyści jednostki i grupy. Kładzie się silny nacisk na poradnictwo zawodowe i na pośrednictwo pracy (w niektórych szkołach amerykańskich).

Szkoła wyrasta z życia grupowego. Nic więc dziwnego, że jest zależna od warunków, w jakich się znajduje grupa i od poglądów na znaczenie szkoły, panujących w tejże grupie. Częste konflikty na tle ekonomiczno-ideologicznym rozwiązują rodzice w wielu wypadkach na korzyść swych dążeń ekonomicznych. Zachodzi to tam, gdzie dziecko stanowi siłę roboczą. Wogóle można powiedzieć, że praca zarobkowa dzieci i młodzieży, zbyt długi dzień roboczy, złe warunki pracy i t. p. wpływają ujemnie na zapełnianie szkół i frekwencję uczniów. Zjawisku temu przeciwdziała racjonalne dostosowanie szkoły do warunków pracy (np. szkoły i kursy wieczorne) oraz różne formy przymusu szkolnego.

W dalszym ciągu prowadzi Bystroń rozważania na temat t. zw. selekcji wewnętrznej, czyli selekcji, odbywającej się w obrębie szkoły. W miarę posuwania się na skali klas szkolnych zmniejsza się liczba uczniów. Niedostosowanie uczniów i związany z niem proces eliminacji zależy od szeregu czynników. Wskazać tu trzeba przedewszystkiem na różnice materjalne. Uczniowie biedni, źle odżywiani, znajdujący się w fatalnych warunkach higjenicznych, odpadają łatwiej. Dalej należy wymienić brak zdolności, niedostosowanie się do środowiska, które wytwarza szkołę (np. szkoły obcojęzyczne), różnice rasowe i t. d. Selekcja wewnętrzna, jak dotąd, odbywa się naogół przypadkowo. Można ją jednak zracjonalizować, idąc w kierunku uściślania metod testowania i różniczkowania szkół i klas według zdolności i potrzeb uczniów.

Dział zagadnień, poświęcony uczniowi, a zajmujący blisko połowę książki, kończy autor analizą zespołów szkolnych, z których wydziela szereg określonych kategoryj uczniów. Interesuje go tutaj płeć uczniów, ich wiek, skład wyznaniowy, pochodzenie socjalne, pochodzenie z miasta lub ze wsi oraz skład antropologiczny.

Rozważania nad byłymi uczniami stawia Bystroń na płaszczyźnie elit społecznych. Nie określając bliżej pojęcia elity, stwierdza, że „szkoła jest jednym z podstawowych czynników kształtowania elity socjalnej". Chodzi mu tutaj przedewszystkiem o szkoły średnie i wyższe. Selekcje wewnętrzne (rasowe, charakterów, temperamentów i t. d.) wpływają na taki, czy inny skład elity. Jednakże jednostki wywyższone przez szkołę niezawsze przedostają się do elity ustalonej. Bywają one wtedy wchłaniane przez nowo-

powstające elity (językowe, plemienne, religijne, czy klasowe) lub ulegają t. zw. deklasacji społecznej. Zjawisko deklasacji społecznej zachodzi wtedy, kiedy jednostka, nieprzyjęta przez elitę, nie chce, czy nie potrafi wskutek nabycia wykształcenia wrócić do środowiska, z którego wyszła. Szkoła przyczynia się do deklasacji wielu osobników, wytwarzając nadmiar jednostek wykwalifikowanych, które nie mogą wykorzystać swej wiedzy, i wychowując typy niedostosowane do warunków życia. Często też dzięki łatwości dostawania się do szkół następuje przerost i obniżenie się wartości elity.

W dziale trzecim, poświęconym nauczycielowi, porusza autor, nader zresztą pobieżnie, szereg zagadnień. Układ tego działu odpowiada w ogólnych zarysach układowi działów poprzednich.

W części drugiej zajmuje się selekcjami biologicznemi. Dział pierwszy poświęcony jest zagadnieniom selekcji urodzin, w dziale drugim rozpatruje zagadnienia selekcji żywotności. Wskazuje tutaj na ujemny wpływ wykształcenia na żywotność, t. zn. na długość życia i na jego szerokość, czyli ilość, intensywność i rodzaj doświadczeń i czynności w obrębie cyklu życiowego. Pozatem poświęca wiele miejsca higjenie szkolnej oraz zagadnieniom zdrowotności i opieki zdrowotnej.

Książkę Bystronia należy uważać za bogaty wstęp informacyjny, poprzedzający dalsze tomy socjologji wychowania. Wynika to zarówno z założeń dyspozycyjnych, podanych we wstępie do tomu niniejszego, jak i z częściowego tylko wykorzystania podawanego materjału. Trudno w tej chwili przewidzieć, w jakim stopniu przyjęte założenia okażą się płodne i w jakiej mierze autor pogłębi swoje rozważania. Dlatego też ograniczę się tutaj do kilku ogólnych uwag.

„Szkoła i społeczeństwo" pisana jest żywo, miejscami potoczyście. Znamionuje ją wielka jasność i przejrzystość. Czytelnik, śledząc tok rozważań, nie napotyka na nieoczekiwane trudności. Zręby przyjętej konstrukcji rozbudowane są konsekwentnie. Jednakże niewszystkie zagadnienia pochłaniają w jednakowym stopniu uwagę autora. Wina to przedewszystkiem nierównomiernie zgromadzonego materjału albo też niejednakowej jego dostępności. Ze stanowiska ogólnego najciekawsze są rozważania w dziale, poświęconym byłym uczniom. Wszelako i tutaj żadnego z zagadnień autor nie poddaje głębszej analizie, ograniczając się do szkicowego ich omówienia. W ramach podziału książki kryją się bogate możliwości zarówno w kierunku dalszego zestawiania i analizy materjału faktycznego, jak i w kierunku rozwijania i systematyzacji zgadnień.

Zauważyć należy, że Bystroń nie postępuje zupełnie zgodnie z przyjętemi we wstępie założeniami metodycznemi. Twierdzi tam, że zadaniem socjologa jest wskazywanie, czy wykrywanie mechanizmów socjalnych. Tymczasem w toku rozważań mechanizmów tych nie uwzględnia i nie analizuje. Zastanawia się raczej nad zewnętrznemi przejawami działania pewnych procesów społecznych, ekonomicznych i t. d., których zresztą nie wydziela

i nie sprowadza do najprostszych. Nic więc dziwnego, że między podawanemi przez niego uogólnieniami a zgromadzonym materjałem brak szeregu ogniw pośrednich, brak wywodów, któremi uogólnienia należy uzasadnić. Zresztą sam autor uświadamia sobie, że jego uogólnienia są raczej tymczasowe i że wymagają dalszych szczegółowych badań i głębszego uzasadnienia.

Na zagadnienia wychowawcze patrzy Bystroń przez pryzmat szkoły. Stąd rodzaj dobieranych problemów, sposób ich rozwiązywania i systematyzacji. Niewątpliwie wyniki rozważań autora są ciekawe i rzucają wiele światła na skomplikowaną dziedzinę wychowania. Nie zrealizował on jednak w pełni powziętych we wstępie zamiarów (odnośnie do niniejszego tomu). Pomijając częściowe tylko rozwiązanie zagadnień, podać musimy w wątpliwość wartość heurystyczną „Szkoły i społeczeństwa", która bądź co bądź zakrojona została na miarę pracy syntetycznej. Szkoła jest zjawiskiem niesłychanie złożonem, a socjologiczne jej ujęcie wymaga analizy dokładnej i gruntownej. To samo możemy powiedzieć o społeczeństwie. Rzecz prosta, Bystroń zdaje sobie z tego sprawę. Nie odbiega jednak od potocznej kategoryzacji systematycznej, aby ułatwić czytelnikowi zapoznanie się z zagadnieniami, które dopiero odniedawna zaczęto ujmować socjologicznie. Wszelako nasuwa się pytanie, czy czytelnik nie będzie z tego powodu skłonny do upraszczania zagadnień, które bynajmniej do prostych nie należą?

Jakiż jest stosunek autora do innych socjologów, zajmujących się socjologją wychowania? Bystroń każe nam wierzyć, że stanowisko jego jest całkiem oryginalne. Aby wiary tej nie osłabić, pomija milczeniem dorobek socjologa, który w socjologji wychowania dokonał najwięcej. Na obszarze całej „Szkoły i społeczeństwa" niema ani jednej wzmianki o istnieniu „Socjologji wychowania" Florjana Znanieckiego, która wzbudziła wielkie zainteresowanie nietylko w Polsce, ale i zagranicą, zwłaszcza w Niemczech i w Ameryce.

Książka nadaje się do czytania nietylko dla zawodowych pedagogów. Przynieść ona może wiele korzyści wszystkim tym, którzy interesują się zagadnieniami wychowania. Składa się na to szereg momentów. Oprócz wymienionych już wyżej, wskazać należy przedewszystkiem szeroki kąt ujmowania zjawisk wychowania i rozpatrywanie ich na płaszczyźnie życia społecznego, czy grupowego.

Poznań. *Władysław Okiński.*

Jan St. Bystroń, prof. Uniw. Jag. Socjologja. Wstęp informacyjny i bibljograficzny. Warszawa, Gebethner i Wolff. 1931. Str. 154.

W pracy p. t. „Socjologja" omawia prof. Uniw. Jagiellońskiego Jan St. Bystroń całokształt zagadnień socjologji ogólnej. Podzieliwszy ją na pięć działów, omawia je kolejno w poszczególnych rozdziałach. Ponadto w jed-

nym z rozdziałów traktuje o socjologji szczegółowej, — w rozdziale początkowym podaje krótki przegląd historyczny rozwoju badań socjologicznych, a w przedostatnim wskazuje na materjały nauki i organizację jej badań. Praca, jeśli chodzi o jak najogólniejszą jej charakterystykę, ma charakter, według twierdzenia autora, praktyczny. Jej zadaniem jest wprowadzenie w studjum socjologji. Przytem prof. Bystroń zaznacza, że nie daje gotowych ujęć, tylko wskazuje na zagadnienia i ułatwia ogólną orjentację w literaturze przedmiotu, resztę pozostawiając samodzielności studjującego.

Mimo zastrzeżeń jednak autora, że praca jego ma jedynie zorjentować jak najogólniej w zagadnieniach socjologicznych przyszłego ich adepta, recenzent z innego punktu widzenia musi mimowoli na nią spojrzeć — po przeczytaniu ostatnich kart książki, i z innego punktu widzenia przystępować do jej omówienia — aniżeli zrazu, przeglądnąwszy spis rzeczy, zamierzał.

Prof. Bystroń w pracy tej dał bowiem o wiele więcej, niż we wstępie zapowiedział. Ten znakomity uczony polski — po szeregu prac etnologicznych, rewelacyjnych wprost, które etnografję polską i etnologję skierowały na zupełnie nowe tory, przerzuciwszy się w dziedzinę badań socjologicznych, podszedł w trzech ostatnich swych pracach („Szkoła i społeczeństwo", Lwów—Warszawa 1930; „Uspołecznienie szkoły", Warszawa 1931. Odbitka ze „Zrębu" i „Socjologja") w tak oryginalny i nowy sposób do zagadnień socjologicznych, że doprowadził tu także do pewnego rodzaju rewolucji w poglądach na cele socjologji i jej zadania.

Stworzył nową koncepcję socjologji wogóle — koncepcję śmiałą i tak odbiegającą od dotychczasowych stanowisk polskich szkół socjologicznych, a tak ciekawą, że warto się nad nią zastanowić dłużej. Stanął on tu bowiem na zupełnie innem stanowisku, jak drugi, równie znakomity socjolog polski, F. Znaniecki, autor „Socjologji wychowania", który z bardziej pedagogicznego jednak stanowiska ustosunkował się w tem najpopularniej znanem dziele do tych zagadnień i w tym kierunku jest nieprześcigniony.

W rozdziale p. t. „Pojęcie i zakres socjologji" podkreśla prof. Bystroń objektywny, badawczy charakter socjologji, stwierdza, że nie wartościuje ona faktów i nie tworzy norm postępowania społecznego — że nie daje nam ona podstaw do przewidywania przyszłości, lecz stara się przedmiotowo badać zjawiska. Socjologja, jako nauka ogólna o społeczeństwie, uzyskała podstawę teoretyczną w ramach nauk humanistycznych; wyszedłszy z mglistych analogij i historjozoficznych skrótów, przeszła ku konkretnym problemom i pracuje pozytywnie nad poznaniem życia społecznego (str. 24).

Socjologja pozwala nam rozumieć mechanizm pewnych zjawisk, mechanizm stawania się społecznego, traktuje pewne fakty w związku z kompleksem innych, jako przejaw aktywności grupy społecznej.

Oto różne sposoby (a między niemi i socjologiczny) podchodzenia do

zjawisk kulturalnych na jednym przykładzie: „obszernej i różnorodnej dziedzinie życia religijnego".

Możemy badać pewne formy religijne, opisując je, możemy odtwarzać ich następstwo w czasie: mamy do czynienia z zagadnieniami historyczno-religijnemi.

Możemy wartościować poszczególne systemy czy praktyki z punktu widzenia jakiegoś światopoglądu: jesteśmy w zakresie filozofji religji.

Możemy układać treści religijne w systematyczną całość i rozwijać ją z jej własnych założeń: jesteśmy w zakresie teologji.

Wreszcie, możemy też same fakty życia religijnego związać z współwystępującemi faktami z innych dziedzin i badać ich stawanie się w życiu społecznem: wówczas mówimy o zagadnieniach socjologiczno-religijnych. To jest socjologiczny punkt widzenia.

Socjolog zwraca uwagę na typowość przebiegu kompleksów zjawisk, na stały element powtarzalny zjawiska, na czynniki, które wpływają na analogiczne kształtowanie się wypadków; — stara się zrozumieć mechanizm stawania się historycznego, nie zwracając uwagi na przypadkowość przebiegu; — bada kształtowanie się życia społecznego w różnych formach, bez względu na indywidualne wyznaczniki; — nie pyta, jak historyk, o to, „co się stało", lecz o to, „jak do tego doszło?"

Mechanizm stawania się społecznego rozpatruje prof. Bystroń z takich punktów widzenia (str. 4):

1. Biologja społeczna. Stwierdzamy przedewszystkiem, że człowiek jest jednostką biologiczną, i że z faktu tego wypływa szereg konsekwencyj społecznych. Człowiek rodzi się, rozmnaża, umiera; zespoły ludnościowe są więc wciąż zmienne. Człowiek człowiekowi nierówny, już to ze względu na cechy przyrodzone, dziedziczne, już to co do cech nabytych w środowisku społecznem. Jednostki wreszcie przechodzić mogą z grupy do grupy, zmieniając tem samem ich skład. Wszystkie te zagadnienia, dotyczące zespołów ludnościowych, ich składu ilościowego i jakościowego, tudzież zmian w ich obrębie zachodzących, obejmujemy konwencjonalną nazwą historji społecznej; jest to nauka o człowieku, względnie o ludności, jako podłożu życia społecznego.

2. Geografja społeczna. Tu należą zagadnienia, łączące się z manifestacjami przestrzennemi grupy społecznej. Każda jednostka zajmuje określone miejsce w przestrzeni, podobnież każde dzieło rąk ludzkich; możemy też w pewnym sensie umiejscowić praktyki techniczne, zwyczaje, pojęcia. Umiejscowienie to może być stałe lub też mniej czy więcej ruchome, w każdym razie jednak dokonywa się ono w przestrzeni i jest zależne od całego szeregu przyczyn, które możemy badać. Tak więc ludność i jej wytwory, rozpatrywane co do ich lokalizacji i migracyj, tworzą przedmiot badań tego drugiego działu socjologji.

3. Ideologja społeczna. Konstatujemy istnienie całego sze-

regu idej, właściwych poszczególnym grupom społecznym; idee te tworzyć mogą mniej lub więcej zwarte systemy, które są podstawą myślową działalności jednostek. Systemy te podlegają ciągłemu przepracowywaniu teoretycznemu, mogą się łączyć razem, wpływać na się wzajemnie, tworzyć nowe, z drugiej zaś zmienia się wciąż ich żywotność społeczna. Otóż to życie idej, socjalnie uwarunkowane, jest przedmiotem badań trzeciego działu socjologji.

4. Psychologja społeczna. Bada typy psychiczne pod wpływem życia społecznego kształtowane (typy kulturalne, zawodowe i t. d.). Dominują tu socjalne aspekty życia psychicznego. Formy życia społecznego mogą mieć określoną wartość psychologiczną; akcja społeczna często posługuje się świadomie oddziaływaniem na psychikę jednostek.

5. Socjologja teoretyczna (nauka o organizacji społecznej). Bada stosunki społeczne, zachodzące między jednostkami, jednostką a grupą, grupami; bada normy określające prawa i obowiązki jednostek, czy grup. Układ stosunków i norm jest tworem społecznym; możemy przeprowadzać ich klasyfikację — stwierdzać istnienie procesów, przekształcających stosunki i układy.

To stanowisko autora staje się jeszcze bardziej wyraźne na tle „Rozwoju zagadnień socjologicznych", podanego w rozdziale II, gdzie ugruntowuje swe poglądy na podłożu historycznem.

W rozdziale X mówi o „Organizacji badań i studjów" socjologicznych, jak zaznaczałem. Ciekawe są tu jego wywody przedewszystkiem, gdy chodzi o Polskę i szeroko omawianą działalność poznańskiej szkoły socjologicznej, której twórcą jest F. Znaniecki. O Krakowie tylko powiedział autor stanowczo za mało.

Zakończył uwagami o „Praktycznem zastosowaniu socjologji".

Płodność koncepcji socjologji autora okazuje się najlepiej w jej zastosowaniu do poszczególnych dziedzin, np. szkoły. Widać to wyraźnie ze znakomitej wprost pracy prof. Bystronia p. t. „Szkoła i społeczeństwo", która właściwie nosićby powinna tytuł „Socjologja szkoły", — pracy pierwszej w tej dziedzinie, gdy pominiemy prace z zakresu pedagogicznej teorji środowiska, mówiące raczej o wpływie środowiska na psychikę wychowanka, niż o zagadnieniach ogólnosocjologicznych. (Pädagogische Milieukunde).

„Socjologja" zawiera świetnie zestawione dane bibljograficzne dla różnych zagadnień socjologicznych, dane nowe i ciekawe, szczególnie gdy chodzi o literaturę socjologiczną amerykańską. Wyczerpuje w jasny i prosty sposób całokształt zagadnień socjologicznych.

Ze znakomitą tą książką zapoznać się powinien każdy nauczyciel i słuchacz zakładów kształcenia nauczycieli, tudzież każdy, kto zechce zdobyć jasny pogląd na nowe kierunki rozwoju socjologji.

Książka pisana jest stylem pięknym i czyta się ją wprost tak łatwo, jak powieść, pomimo że analiza samych zagadnień jest bardzo subtelna i wnikliwa. *Dr. Jan Kuchta.*

Henryk Rowid, Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty pedagogiczne. Akademje pedagogiczne. Pedagogja. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931. Str. 228.

Organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą wygląda obecnie zupełnie inaczej, jak w okresie przedwojennym. A jednak o istniejących, chociażby w Polsce, zakładach kształcenia nauczycieli nowego typu społeczeństwo nasze niema dokładnych informacyj i naogół mylne o nich posiada wyobrażenie.

Temu bądź co bądź ujemnemu objawowi w życiu społecznem stara się zaradzić książka dr. H. Rowida p. t. „Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą".

Autor na tle szkicu o charakterze historycznym daje obraz tego, jak pod wpływem reformy wychowania i dążeń do stworzenia nowej, żywej szkoły wyłania się i konieczność zorganizowania nowego typu instytucyj, przygotowujących nauczycieli. Jest to jednak tylko jeden z czynników doprowadzających do tych nowatorskich dążeń. Drugim jest tendencja kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim, rodząca się pod wpływem potrzeb kulturalno-społecznych. Trzecim fakt, iż seminarja nauczycielskie, jako takie, nie odpowiedziały pokładanym w nich ongiś nadziejom.

Zresztą dążności w tym kierunku samego nauczycielstwa także znajdują silne poparcie i uzasadnienie w niebywałym wprost rozwoju psychologji dziecka i pedagogiki współczesnej. Nauczyciel musi w ich dziedzinie zdobyć gruntowniejsze podstawy — a to ze swej strony wymaga dojrzałości umysłowej kandydata do zawodu nauczycielskiego i lepszego przygotowania ogólnego — a więc przygotowania w zakresie programu co najmniej dobrze zorganizowanej szkoły średniej ogólnokształcącej.

Realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli postępuje dlatego szybko naprzód. W dobie powojennej realizuje się ona stopniowo w różnych krajach, a więc: w Anglji (str. 26—32), Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (str. 34—41), Szwajcarji (str. 41—50), Austrji (str. 50—62), Niemczech (str. 62—89) i Czechosłowacji (str. 90—96). Na jakich drogach to się dokonywa, omawia dr. Rowid treściwie w rozdziale trzecim swej pracy.

Najwięcej miejsca poświęcił autor zagadnieniu reformy studjów nauczycielskich w Polsce. Pragnąc zilustrować środki i sposoby realizowania u nas idei uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli — analizuje stosunki społeczno-gospodarcze, polityczne i kulturalne, od których rozwiązanie tego problematu w naszem państwie zależy, a które w chwili obecnej tak bardzo utrudniają realizację wspomnianej idei.

Mimo to jest ona od r. 1916 bardzo żywotna w Polsce (zjazd nauczycielstwa polskiego w Radomiu — grudzień 1916) i wyłania różne nowe typy

zakładów kształcenia nauczycieli. Zrazu są nią „Kursy Pedagogiczne", później „Państwowe Kursy Nauczycielskie" i „Pedagogja" — postawione na wysokim poziomie — niemal uniwersyteckim bowiem w połowie.

„Pedagogjum", jego programowi i regulaminowi studjów poświęca dr. Rowid rozdział piąty swej pracy. Do „Pedagogjum" przyjmuje się na dwuletnie studja absolwentów szkół średnich. Program studjów w Pedagogjum obejmuje cztery główne działy:

A. przedmioty pedagogiczne i ich nauki pomocnicze, jak filozofję, socjologję, biologję wychowawczą i psychologję;
B. metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, tudzież praktykę pedagogiczną;
C. przedmioty techniczno-artystyczne;
D. przedmiot naukowy, jako studjum specjalne.

Z dołączonych projektów programów poszczególnych przedmiotów wyróżniają się przedewszystkiem swą celowością: wstęp do filozofji oraz programy pedagogiki i dydaktyki ogólnej; powinny też one stać się podstawą przyszłych oficjalnych programów Pedagogjów. Co się tyczy programu historji wychowania, jest on także dobry, tylko na metodę, mianowicie całkowite przesunięcie punktu ciężkości pracy ku analizie źródeł, zgodzić się stanowczo nie można. Lepsze jest omawianie na podstawie samodzielnych referatów takich zagadnień, jak np. zagadnienie rozwoju szkół powszechnych, czy zagadnienie wychowania dziewcząt w świetle stuleci, czy zasady poglądowości na tle dziejów, czy coś podobnego, — co ułatwi i pogłębi pracę pedagoga i dydaktyka, otwierając przed słuchaczem historyczne perspektywy tych żywotnych zagadnień, które go zapewne bardzo żywo, gdy chodzi o ich stan aktualny, interesowały na innych godzinach. Historja wychowania nie jest bowiem, mojem zdaniem, w Pedagogjum celem sama przez się, lecz środkiem pomocniczym, a zarazem nauką mającą zapoznać przyszłego wychowawcę z tradycjami polskiej myśli pedagogicznej; ma zadzierzgnąć pewne węzły między dawnemi a nowemi laty. Do tego ostatniego celu szybciej doprowadzi m. i. naprzykład wykład, uczuciowo także oddziaływujący na słuchaczy, i kilka jasnych, pięknych żywych obrazków z przeszłości polskiego szkolnictwa, podanych w sposób budzący zainteresowanie i trafiający do serca. Zbyt sucha i nudna analiza może znużyć słuchaczy i zniechęcić do tak cennego studjum, jak studjum historji wychowania. Autor programu, który o tem samem zresztą mówi na str. 135, ze zbytniego umiłowania własnego przedmiotu, zdaje się tylko, za daleko stanowczo posunął się w podkreśleniu roli analizowania tekstów, która to metoda, jak się dziś okazuje, doprowadziła do niezdrowego „przeanalizowywania" wszystkiego i zabiła owo życie, tryskające z kart dziejów wychowania, zabiła zainteresowanie dla wewnętrznych treści.

Ostatnie rozdziały pracy poświęca dr. Rowid formom dalszego kształ-

cenia nauczycieli w Polsce i dalszemu rozwojowi zakładów kształcenia nauczycieli w przyszłości.

Bardzo dodatnie wrażenie robią uwagi o zawodzie nauczycielskim, poświęcone przyszłym kandydatom na nauczycieli, a mające im umożliwić odpowiedź na pytanie zasadnicze, czy nadają się do zawodu nauczycielskiego.

Autor osiągnął w pracy zamierzone cele i w obrazie jasnym przedstawił obraz stanu rozwoju nowych form kształcenia nauczycieli we współczesnej nam epoce. Ze względów praktycznych także, to jest dla zorjentowania się w tym chaosie zagadnień, jest praca dr. Rowida bardzo pożyteczna.

Dr. Jan Kuchta.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Z czasopism psychologicznych.

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1931, zeszyty 1, 2 i 3)[1]

Rozprawa Graucoba o podstawach nauki o środowisku pedagogicznem[2] znajduje się w pierwszym i trzecim zeszycie bieżącego rocznika czasopisma, które omawiamy. Autor poddaje w niej pojęcie środowiska pedagogicznego sumiennej i wnikliwej analizie, rozwijając i uzupełniając poglądy Busemanna[3] i Poppa[4] na ten temat. Na wstępie dochodzi autor za Busemannem do rozróżnienia między światem otaczającym, otoczeniem (Umwelt) a środowiskiem (Milieu). Otoczenie jest sumą wszystkich przedmiotów i zjawisk, wśród których człowiek żyje. Środowisko obejmuje tylko te wśród tych zjawisk, które rzeczywiście oddziaływują na żyjącą w nim jednostkę. Graucob zacieśnia za Poppem zakres pojęcia środowiska do tych przedmiotów, osób i zjawisk otoczenia, wśród których dana osoba przebywa mniej lub więcej stale, tak że ich całokształt staje się j e j środowiskiem, z którem się zżyła i w które wrosła. Sferę środowiska określa w rezultacie Graucob jako zawierającą przedewszystkiem zjawiska, które dla danej osoby stały się już psychicznie bliskie i znajome. W drugim rzędzie dopiero należą do środowiska inne czynniki, nie przeżywane bezpośrednio i nieuświadomione przez daną jednostkę, a jednak przyczynowo ją formujące. Dana jednostka w swojem środowisku czuje się w otoczeniu znajomem,

---

[1] Zob. poprz. spraw. w zesz. 4 b. r. Oświaty i Wychowania, str. 364—372. *(Przyp. red.)*.

[2] K. Graucob, Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde, zesz. 1 i 3.

[3] Ad. Busemann, Pädagogische Milieukunde, Halle, 1927.

[4] W. Popp, Das pädagogische Milieu, Langensalza, 1928.

bliskiem, ale nie w każdem otoczeniu, w które się dostanie, jest w swojem środowisku.

W całokształcie środowiska można, według Poppa, wyróżnić trzy sfery — środowisko w znaczeniu biologicznem, socjologicznem i humanistycznem (kulturalno-duchowem). Tworzą one jakby trzy jedna nad drugą położone warstwy. Pedagog musi oddziaływać na wychowanka wszystkiemi trzema czynikami, chcąc wyzyskać cały zakres i wszelkie możliwości środowiska w jego funkcji kształcącej i wychowującej. Środowisko biologiczne kształtuje przedewszystkiem zdrowy organizm, środowisko socjologiczne — jednostkę, jako członka społeczeństwa, a humanistyczne — sferę duchową wychowanka. W środowisku pedagogicznem, t. j. wychowującem, rola sfery drugiej i trzeciej jest donioślejsza, niż rola sfery biologicznej i fizykalnej. Ta ostatnia formuje wychowanka bardziej pasywnie, natomiast oddziaływania sfery personalnej i humanistycznej wywołują aktywne, głębsze przeżycia i świadome postawy i reakcje z jego strony.

Z tego punktu widzenia wprowadza Graucob rozróżnienie między środowiskiem objektywnem a subjektywnem. Badając środowisko danej osoby można bowiem albo objektywnie starać się stwierdzić, co do tego jej środowiska należy i jak ono na nią oddziaływuje, albo też zająć odrazu niejako punkt widzenia tej osoby i starać się widzieć jej środowisko jej oczyma. Ta druga metoda jest koniecznem uzupełnieniem pierwszej. Dla nauki i dla pedagogiki konieczną jest rzeczą poznać nietylko środowisko wychowanków wogóle, lecz umieć zrekonstruować środowisko danego ucznia z jego punktu widzenia ujęte. Każdy człowiek ma swoje własne indywidualne środowisko, które jest takiem, jak on je widzi i przeżywa, a nietylko tem, czem jest czysto rzeczowo i objektywnie. Rozróżnienie — środowisko subjektywne i objektywne — uzupełnia Graucob wykazaniem różnicy między środowiskiem ukształtowanem przez daną osobę a środowiskiem nadającem jej pewną strukturę psycho-fizyczną, pewien kształt (gestaltetes i gestaltendes Milieu). Zdaniem autora na daną osobę oddziaływuje najbardziej kształtująco (nie to samo, co kształcąco) środowisko już przez nią ukształtowane, czyli środowisko subjektywne. Osoba kształtuje jednak swoje środowisko nietyle w znaczeniu fizycznych zmian dokonanych przez nią w swem otoczeniu, ile swym sposobem patrzenia na otoczenie, wybierania z niego pewnych momentów i tworzenia pewnej swoistej całości, która właśnie jest ukształtowanem przez nią środowiskiem.

Rozróżnienie środowiska subjektywnego i objektywnego (czy też kształtującego i ukształtowanego) jest, zdaniem autora, dlatego szczególnie ważne, ponieważ na podstawie porównania ich obu możemy sobie wytworzyć obraz struktury dyspozycyjnej danej jednostki. Jeżeli np. otoczenie (środowisko objektywne) daje złe warunki dla rozwoju intelektualnego, a jednak dana jednostka wyróżnia się inteligencją, to będziemy mogli ten fakt tłumaczyć wrodzonemi dyspozycjami. Autor skłania się do poglądu, że przy

konwergencji środowiska i struktury dyspozycyjnej danej osoby, ten ostatni moment przeważa. Świat zewnętrzny stwarza tylko warunki, ale właściwie kształtujące, kształcące i tem samem wychowujące środowisko (subjektywne) powstaje w subjektywnym aspekcie danego osobnika i w zależności od jego dyspozycyjnej struktury. Oddziaływanie pedagogiczne powinno zatem w bardzo dużym stopniu być stosowane ze znajomością i z uwzględnieniem subjektywnego środowiska wychowanka.

Dr. O. Bobertag opublikował wraz z E. Hyllą kilka lat temu komplet testów, mających służyć do selekcji dzieci przechodzących ze szkoły powszechnej do szkoły średniej [1]. Testy te zostały skrytykowane przez W. Sterna [2] i B. Kerna [3]. W rozprawie p. t. Zmienność i stałość uzdolnień i postępów szkolnych [4], którą referujemy, stara się Bobertag na podstawie badań udowodnić, że testy jego mają wartość prognostyczną. Celem przeprowadzenia tego dowodu porównał autor ze sobą prognostyczną wartość swych testów inteligencji i postępów (not) w nauce. Korelacja między inteligencją tej samej grupy dzieci, mierzona w odstępie trzech (albo też czterech) lat, wynosiła przeciętnie 0,70, — była zatem stosunkowo dosyć duża; innemi słowy, iloraz inteligencji okazał się przy badaniach testami Bobertaga i Hylli dosyć stałą wartością. Natomiast porównanie not z postępów szkolnych tej samej grupy dzieci po upływie tego samego czasu, jak przy badaniach inteligencji, wykazało stałość cokolwiek mniejszą, ale też jeszcze stosunkowo wysoką. Selekcja zapomocą testów inteligencji jest zatem co najmniej tak samo dobra (ma tę samą wartość prognostyczną), co selekcja na podstawie postępów w nauce (not).

Prof. A. Argelander (Różnice zdolności, postępów i osobowości dzieci szkolnych, zależne od ich płci) [5] daje dobry i zwięzły przegląd wyników, do których doprowadziły badania porównawcze dziewcząt i chłopców pod względem tempa i stopnia rozwoju różnych funkcyj psychicznych w różnym wieku. Podajemy tu niektóre dane, znajdujące się w pracy autorki: 1. Według Thyena porównanie około 20.000 świadectw chłopców i dziewcząt wykazało przewagę chłopców w historji i matematyce, dziewcząt — w językach. 2. Dziewczęta wogóle przewyższają chłopców zarówno w przedmio-

---

[1] O. Bobertag u. E. Hylla, Begabungsprüfung für den Uebergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, Langensalza, 1925.

[2] W. Stern: 1) Pädagogisches Zentralblatt, 1925, str. 288—91. 2) Zeitschrift f. pädagogische Psychologie, 1925, str. 292—5.

[3] Benno Kern, Die psychologische Aufnahmeprüfung, Deutsches Philologenblatt, 1930.

[4] Dr. O. Bobertag, Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung, zesz. 1.

[5] Prof. Dr. A. Argelander, Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes, zesz. 1.

tach szkolnych, jak w testach inteligencji, przy których wchodzi w grę zdolność wysławiania się i t. zw. inteligencja werbalna. 3. Pod względem pamięci dziewczęta górują, jeżeli chodzi o zapamiętywanie liczb, słów, zdań i odpoznawanie obrazów; chłopcy lepiej pamiętają kształty. 4. Przy próbach mierzących zdolność abstrahowania (Habrich) chłopcy mają wyniki lepsze. 5. Spostrzeganie u dziewcząt jest bardziej globalne, synkretyczne, u chłopców więcej analityczne. 6. Chłopcy przewyższają też dziewczęta przy próbach dotyczących zdolności technicznych. 7. Przy badaniu motoryczności (Ozjerecki) dziewczęta pracują szybciej, natomiast chłopcy lepiej dają sobie radę z wykonywaniem równoczesnem kilku czynności. — Po wyliczeniu różnic dotyczących poszczególnych funkcyj przechodzi autorka do omówienia przyczyn tych różnic, sprowadzając je do ogólnej struktury psychicznej, do temperamentu, zainteresowań, środowiska etc.

Dr. M. Keilhacker (Problem osobowości nauczyciela z punktu widzenia ucznia) [1] z okazji badań nad rozwojem pojęcia „sprawiedliwy" u dzieci i młodzieży zebrał w tej rozprawie sąd uczniów o nauczycielach. Na pytanie: „Jakim chciałbym mieć swego nauczyciela?" odpowiadają uczniowie różnie, zależnie od wieku. Autor podzielił pod tym względem uczniów na trzy grupy. Najmłodsi uczniowie wymieniają następujące zalety i dominujące właściwości dobrego nauczyciela: a) aby nie zadawał za dużo lekcyj, b) by uczył interesująco i jasno, c) by często urządzał wycieczki i spacery z uczniami. Na drugim szczeblu, średnim, uczniowie życzą sobie przedewszystkiem bliskiego osobistego stosunku nauczyciela do nich i zdają sobie już sprawę z jego wychowawczych (a nietylko dydaktycznych) funkcyj. Najstarsze roczniki uczniów chciałyby mieć w nauczycielu przyjaciela i doradcę, który mógłby im pomóc w zorjentowaniu się w kwestjach światopoglądowych i praktycznych ich przyszłego pozaszkolnego życia.

Dr. H. Weimer jest autorem dobrej książki o psychologji błędów (Psychologie der Fehler, 1929), o której umieściłem krótkie sprawozdanie w pierwszym roczniku czasopisma pedagogicznego „Chowanna". Obecnie (Omyłka czy błąd?) [2] broni on swej definicji: Fehler (błąd) polega na niedopisaniu funkcyj psychicznych, jak uwaga, myślenie, pamięć, Irrtum (omyłka) zaś jest powodowana niewiedzą lub też brakiem wiedzy.

Znany psycholog monachijski A. Fischer omawia w obszernym artykule sprawę podziału roku szkolnego [3]. Wyniki, do których dochodzi, są następujące: a) Początek roku szkolnego powinien przypadać na jesień, a nie na wiosnę, jak w wielu krajach rzeczypospolitej niemieckiej. b) Ilość dni

---

[1] Dr. M. Keilhacker, Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen, zesz. 1.

[2] Dr. H. Weimer, Fehler oder Irrtum, zesz. 1.

[3] A. Fischer, Gedanken über Schuljahrseinteilung und Ferienordnung, zesz. 2.

wakacyjnych powinna być raczej większa, niż obecnie w Niemczech (w szczególności w Bawarji). c) Jest rzeczą pożądaną, aby szkoły różnego typu w całem państwie miały mniej więcej podobny rozkład czasu, pracy i wakacyj. Argumenty, któremi autor popiera swe tezy, są ciekawe i trafne również z punktu widzenia czysto psychologicznego. Polski rok szkolny taki, jaki jest obecnie, odpowiada naogół mniej więcej postulatom Fischera. Artykuł zasługuje na uwagę organizatorów szkolnictwa.

A. Legrün, docent Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu, zastanawia się w krótkiej notatce [1] nad genezą skurczu pisania, który u dzieci nerwowych, zdaniem jego, może powstać wtedy, gdy nauczyciel przygląda się temu, jak dziecko pisze.

Artykuł Dr. B. Grahmanna (Przestawienie form przy ujmowaniu kształtów optycznych w obrazie ejdetycznym rycin geograficznych) [2] jest jednym z wyjątków pracy o ejdetycznych obrazach w nauce geografji. Autor wykazuje, że w obrazie ejdetycznym rycin, przedstawiających krajobrazy, następują najróżniejsze zmiany, szczególnie przestawienia i przesunięcia poszczególnych elementów ryciny. Takie zmiany występują szczególnie u najmłodszych ejdetyków i specjalnie w samym początku procesu spostrzegania, dopóki sens obrazu nie został jeszcze jasno uświadomiony, co już hamuje dowolność przestawień w obrazie ejdetycznym. Praca zawiera ilustracje.

Dr. E. Sander-Rindtorff (Przyczynek do psychologji dziecka-poety) [3] opisuje dokładnie, na podstawie notatek w pamiętniku, marzenia na jawie własnego dziecka w wieku 2;3½ do 4;4. Dziecko to wytwarza sobie postać fantastyczną, którą nazywa „ramps" i inne, dalsze, które również otrzymują nazwy stworzone przez dziecko. Ciekawe jest, że te postacie marzeniowe powstają na tle niezwykłych asocjacyj dźwiękowych, t. j. nazw wynalezionych okazyjnie przez dziecko i wtórnie nadanych jakimś postaciom fantastycznym. Autorka przypuszcza, że przejawiają się w tem zjawisku wczesne zdolności poetyckie dziecka — wczesna wrażliwość na odrębny dźwięk wyrazów: „Tak jak dziecko muzykalne szuka wyrazu w tonach, zdolności malarskie przejawiają się w barwie i rysunku, tak dziecko-poeta przeżywa się poraz pierwszy (pierwotnie) w słowie". Teorja ta jest mało prawdopodobna, ale artykuł jest ciekawym przyczynkiem do psychologji marzeń na jawie u dzieci.

Dr. M. Löwy (Dzieci trudne do wychowania i asocjalne z punktu wi-

---

[1] A. Legrün, Schreibfurcht und Schreibkrampf in der Schule, zesz. 2.

[2] Dr. B. Grahmann, Verlagerung bei der Auffasung optischer Gestalten im geographischen Anschauungsbild, zesz. 2.

[3] Dr. E. Sander-Rindtorff, Zur Psychologie des Dichtkindes, zesz. 2.

dzenia kompleksu małowartościowości) [1] przytacza szereg obserwacyj, które zrobiła nad dziećmi trudnemi, wagabundującemi i przestępczemi. Autorka wyjaśnia sobie i czytelnikom powstanie tych zjawisk zapomocą adlerowskiego kompleksu małowartościowości. Wyjaśnienia autorki rażą swoją jednostronnością. Zamiast brać pod uwagę różne momenty, jakie miały w przytoczonych przez nią wypadkach niewątpliwie wpływ na zaniedbanie moralne i psychiczne tych dzieci i na trudności, jakie one sprawiały szkole i wychowawcom, — jak przedewszystkiem wrodzone skłonności, wpływ otoczenia, wpływ wieku (np. dojrzewania), wpływ choroby, etc. — autorka stale doszukuje się genezy tych zaburzeń w sferze kompleksu małowartościowości.

Dr. Vértes na podstawie badań pamięci u dzieci głuchoniemych [2] dochodzi do przekonania, że pamięć tych dzieci różni się w sposób bardzo charakterystyczny od pamięci dzieci normalnych. Pamięć dzieci głuchoniemych jest lepsza w dziedzinie wyrazów dotyczących dotyku, gorsza jeżeli chodzi o zapamiętywanie liczb, szczególnie słaba w zakresie pamiętania wyrazów, określających wrażenia akustyczne.

Pod ogólnym tytułem: R o l a p s y c h o l o g j i w n o w e m k s z t a ł c e n i u n a u c z y c i e l i [3], zaczyna się ukazywać w 3 (marcowym) zeszycie czasopisma szereg sprawozdań z organizacji, z zakresu pracy i zrobionych dotąd doświadczeń różnych instytucyj kształcących nauczycieli w przedmiotach pedagogicznych. Szczególnie sprawa nauczania i roli psychologji w ogólnem wykształceniu nauczycieli została w niniejszym zeszycie bliżej omówiona. Jak wiadomo, szkolnictwo niemieckie zorganizowało, poza seminarjami, t. zw. akademje pedagogiczne, związane mniej lub więcej blisko z uniwersytetami. Doświadczenia tych pedagogicznych szkół mogą się stać przydatne przy organizacji pedagogjów i studjów pedagogicznych na uniwersytetach w Polsce i dlatego referujemy treść sprawozdań nieco obszerniej.

a) Sprawozdanie A. Hoffmanna z seminarjum psychologicznego w Erfurcie (w zakresie akademji pedagogicznej) [4].—Hoffmann podkreśla, że zadaniem akademji pedagogicznej jest przeszkolenie psychologiczne, a nie fachowe, specjalistyczne wykształcenie w tej dziedzinie. Tak zwana psychologja pedagogiczna, zdaniem jego, nie jest poprostu przystosowaniem wiedzy psychologji do pedagogiki, nie jest „psychologją dla pedagogów", nie jest tylko jednym z przedmiotów akademji pedagogicznej, lecz nadaje, narówni

---

[1] Dr. Malwine Löwy, Schwererziehbarkeit und Verwahrlosung als Minderwertigkeitskomplex, zesz. 3.

[2] Dr. J. O. Vértes, Das Gedächtnis taubstummer Kinder, zesz. 3.

[3] Die Pflege der Psychologie in der neuen Lehrerbildung.

[4] Prof. Dr. Arthur Hoffmann, Die psychologische Schulung im Rahmen der Bildungsaufgaben einer Pädagogischen Akademie.

z pedagogiką, swoiste piętno całemu zakresowi studjów. Wchodzi ona, w najszerszem tego słowa znaczeniu, w zakres nauki o wychowanku, żyjącym i kształtującym się w środowisku wychowującem i pod wpływem podniet wychowawczych. W akademji pedagogicznej w Erfurcie zorganizowano „stacje obserwacyjne", to znaczy, że akademja ma dostęp do całego szeregu środowisk wychowujących, począwszy od przedszkola, a skończywszy na szkołach dokształcających, aby studenci mogli studjować dziecko na różnych szczeblach i w różnych warunkach rozwoju. Tu zbierają studenci materjał obserwacyjny i uczą się psychologji dziecka na konkretnych, indywidualnych wypadkach. Drugim punktem wyjścia jest introspekcja. Studenci gromadzą też zbiory wytworów psychiki dziecięcej — jak rysunków, wierszy, opisów etc. Na tych konkretnych danych, zebranych przez samych studentów, opiera się nauczanie teoretyczne i systematyczne psychologji i do ich obserwacyj nawiązuje się dyskusja. Wyniki dyskusyj, seminarjów i badań zostają streszczone, opracowane i wkońcu powielone, tak że wszyscy studenci otrzymują w ten sposób krótki przegląd wyniku wspólnej pracy. Wkońcu lektura czasopism i książek jest również zorganizowana grupowo, tak aby umożliwić wymianę lektury poszczególnych osób.

b) G. Pfahler. Sprawozdanie z psychologicznego kształcenia w akademji pedagogicznej w Altonie[1]. — Pfahler krytykuje słusznie zbyt krótki czas, przeznaczony na studja w akademji pedagogicznej (2 lata). Zastanawia się on w swym referacie nad dwoma zagadnieniami: 1. Jak w tym krótkim czasie wyrobić w przyszłych nauczycielach trafny i rzeczowy „zmysł psychologiczny", t. zn. jak nauczyć ich trafnie poznawać, odczuwać i oceniać psychikę wychowanków? 2. Jakie problemy psychologiczne są najważniejsze z punktu widzenia praktyki pedagogicznej i powinny być w krótkiem dwuletniem wyszkoleniu przedewszystkiem uwzględniane? — Pierwszą kwestję stara się Pfahler rozwiązać w ten sposób, że, podobnie jak Hoffmann, za punkt wyjścia obiera obserwację dziecka. Student musi sam obserwować, badać, szukać, stać w bezpośrednim kontakcie z życiem psychicznem dziecka. Nie można go nauczyć psychologji, gdy pozostaje tylko „słuchaczem". „Kein psychologisches Wissen bekommt Leben, ehe der Hörer es in selbstständiger Arbeit wieder dem Leben abgehorcht und am realen seelischen Geschehen neu entdeckt hat". Co do drugiego problemu — wyboru najważniejszych dziedzin nauczania — to punktem wyjścia jest w Altonie charakterologja i autoanaliza. Później dopiero następuje wykład psychologji dzieci i młodzieży, psychologja zdolności, uczenia się, psychoanaliza etc. Badania nad uczniem i charakterologja są, według autora, właściwemi fundamentami nauki psychologji w akademjach pedagogicznych.

---

[1] Prof. Dr. Gerhard Pfahler, Die psychologische Ausbildung der Studierenden an der Pädagogischen Akademie in Altona.

Ostatni artykuł w zesz. 3 (Stanowisko psychologji na uniwersytetach niemieckich)[1] zawiera deklarację opracowaną przez W. Sterna i przyjętą przez centralę naukową wychowawczą związku niemieckich nauczycieli: „Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins". Deklaracja ta zawiera szereg postulatów, dotyczących rozwoju psychologji na uniwersytetach. Występuje z obroną przeciw tendencjom zmniejszenia ilości katedr psychologicznych i wykazuje ważność i pozytywną pracę psychologów w zakresie wychowania narodu. *St. Szuman.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Ochrona Zabytków Sztuki. Czasopismo poświęcone opiece nad zabytkami, inwentaryzacji i geografji zabytków. Redaktor: *Jerzy Remer*, gener. konserwator, — Sekretarz: *Dr. Jadwiga Przeworska*. Adres redakcji: Warszawa, Aleja Szucha 25, Gmach Ministerstwa W. R. i O. P. III piętro. Departament Sztuki. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł.: Towarzystwo Wydawnicze (J. Mortkowicz), Warszawa, Mazowiecka 12.

1930—1931. Zeszyt 1—4, Cz. I, II. Str. 488.

Georg Kerschensteiner. Charakter, jego pojęcie i wychowanie. Z popr. IV wyd. niem. przeł. Alfred Tom. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok VI. Nr. 28. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 206.

Leopold Blaustein. O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym. Odbitka z Kwartalnika Psychologicznego, Tom II, zesz. 4. — Poznań, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, 1931. Str. 30.

Nauka o Polsce współczesnej w seminarjach nauczycielskich. Konferencja nauczycieli seminarjów nauczycielskich zorganizowana przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Warszawa. Wyd. Związku Nauczycielstwa Polskiego. 1931. Str. 44.

Teofil Szczerba, mg. fil. Dzieje pisma w zwięzłym zarysie. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 135.

---

[1] Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten, zesz. 3.

KRONIKA

STOSUNKI NAUKOWE POLSKI Z ZAGRANICĄ W ROKU AKADEMICKIM 1930/31

Stosunki naukowe Polski z innemi krajami polegają: 1) na utrzymywaniu przez Rzeczpospolitą polskich placówek naukowych zagranicą, 2) na udzielaniu stypendjów naukowych obywatelom państw obcych na studja w Polsce, 3) na wymianie stypendjów przez Polskę z szeregiem państw, 4) na udziale Polski w międzynarodowych związkach naukowych, 5) na delegowaniu uczonych na zjazdy i kongresy naukowe i 6) na wymianie profesorów, t. zn. organizowaniu wykładów profesorów cudzoziemców w polskich szkołach akademickich i ułatwianiu wyjazdów profesorów Polaków zagranicę celem wygłaszania wykładów na wszechnicach.

1. Polskie placówki naukowe zagranicą

istnieją we Francji (Paryż, Lille, Strasburg, Lugdun), w Belgji, we Włoszech (Rzym, Turyn, Florencja), w Anglji, na Łotwie, w Szwajcarji, w Czechosłowacji i w Jugosławji.

Francja.

We Francji delegat Ministerstwa W. R. i O. P. do spraw naukowych w osobie doc. dr. Zygmunta L. Zaleskiego opiekuje się lektoratami polskiemi we Francji, stypendystami i — w ścisłem porozumieniu z Ambasadą Rzeczypospolitej — wszelkiemi polskiemi sprawami naukowemi na terenie francuskim.

Dr. Zaleski prowadzi również wykłady w Instytucie Studjów Słowiańskich Uniwersytetu Paryskiego i w Sorbonie, gdzie w roku ubiegłym wygłosił cykl p. t. „Rok 1830/31 w literaturze polskiej".

Instytut Studjów Słowiańskich (Institut d'Études Slaves) wydaje po francusku serję „Bibljoteki polskiej", w której ukazały się dotąd prace: prof. J. Rutkowskiego „Dzieje gospodarcze Polski", prof. Wł. Konopczyńskiego „Le liberum veto", obie nagrodzone przez Académie des Sciences Morales et Politiques; tom trzeci serji „Literatura polska wieku XIX" Br. Chlebowskiego i M. Kridla — niebawem ukaże się w druku.

W opracowaniu znajduje się „Bibljografja Rzeczy Polskich we Francji" J. Lorentowicza.

„Revue des Études Slaves", wychodzące dwa razy do roku, związane z Instytutem Studjów Słowiańskich, zamieszcza prace z zakresu rzeczy polskich, pisane zarówno przez Polaków (w roku ostatnim: prof. J. Dąbrowski, prof. I. Chrzanowski, Miecz. Woźnowski) i Francuzów; stałą kronikę polską prowadzi p. H. Grappin, profesor Szkoły Języków Wschodnich.

Nieco miejsca poświęca sprawom polskim miesięcznik „Le Monde Slave".

Na zaproszenie Instytutu Studjów Słowiańskich i Sorbony wygłosił w czerwcu r. b. dwa odczyty prof. Bronisław Dembiński. Tenże Instytut urządził (jak i w latach poprzednich) dwa koncerty muzyki polskiej, poprzedzone odczytami p. F. Fournol'a i dr. Z. Zaleskiego; jeden z koncertów został powtórzony w Lugdunie pod egidą tamtejszego Instytutu Studjów Słowiańskich.

W Szkole Języków Wschodnich lektorem języka polskiego jest dr. J. A. Teslar. Liczba studentów, studjujących język polski, wynosiła w roku sprawozdawczym 10 do 12. Dyplomy Szkoły z języka polskiego otrzymali: panna Suzanne Beaulieu i p. Jacques Arnaudiès, którzy spędzili uprzednio rok na studjach polonistycznych w Polsce.

Dr. J. A. Teslar przygotowuje podręcznik języka polskiego dla Francuzów, którego brak daje się coraz bardziej odczuwać.

Związane ze Szkołą Języków Wschodnich „Société des Slavisants" urządziło, prócz wykładu dr. Zaleskiego, odczyt prof. Wł. Tatarkiewicza z dziedziny historji filozofji polskiej.

Pragnąć należy, by — niezależnie od wykładów dr. Zaleskiego — powstała w niedalekiej przyszłości w Sorbonie katedra literatury polskiej. Życzliwy stosunek francuskich władz akademickich do tej sprawy pozwala żywić najlepszą nadzieję pod tym względem.

W Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Paryżu zorganizowany został cykl wykładów o Polsce p. t. „La Pologne et les problèmes baltiques", wygłoszonych przez dr. Henryka de Montfort przed liczną publicznością. W roku bieżącym wprowadzone zostały stałe wykłady o Polsce, powierzone pp. Aulneau oraz H. de Montfort.

W zarządzie Ministerstwa — pod opieką delegata — pozostaje paryskie „Ognisko" przy rue Lamandé 15 w gmachu dawnej Szkoły Polskiej w Batignolles, w którem znajduje wygodne i niedrogie pomieszczenie 32 Polaków, studjujących we Francji.

W Paryżu istnieje „Towarzystwo Wymiany Literacko-Artystycznej między Francją a Polską", w którem wiceprezesem Rady jest dr. Z. Zaleski. Komisja literacka wydała w roku sprawozdawczym dwa dalsze tomy (4 i 5) „Kolekcji polskiej": „A travers le desert blanc" W. Sieroszewskiego i „Les pierres vivantes" W. Berenta. Jako tom 6 przygotowane są do druku „Gody życia" A. Dygasińskiego w przekładzie p. Baron-Guihomard, dawnej stypendystki Ministerstwa W. R. i O. P. Wydany poza ko-

lekcją tomik wyboru poezyj J. Kochanowskiego spotkał się z bardzo życzliwą oceną fachowych kół literackich. Przygotowuje się wydanie zbioru polskich listów Chopin'a oraz cyklu antologij, któreby obrazowały polską twórczość literacką. Komisja troszczy się o dostarczenie artykułów o rzeczach polskich do czasopisma „Le Monde et l'Art Slave".

W „Towarzystwie Międzynarodowem Literacko-Artystycznem" w Paryżu na czele sekcji polskiej stoi p. Zenon Przesmycki (Miriam).

Do prezydjum Międzynarodowej Federacji Związków Literackich, utworzonego z inicjatywy „Société des Gens de lettres", do której przystąpiło 36 państw, wszedł, jako wiceprezes, dr. Z. Zaleski; inne trzy wiceprezesury przypadły w udziale Niemcom (H. Mann), Włochom (Marinetti) i Szwecji (pani Sterstaëdt); prezesem jest Gaston Rageot.

„Bibljoteka Polska", jako paryska stacja naukowa Polskiej Akademji Umiejętności, organizowała — pod kierunkiem jej dyrektora p. Franciszka Pułaskiego — szereg wykładów o sprawach polskich; a więc wykłady pojedyncze: prof. Tadeusza Grabowskiego „O krytyce literackiej w Polsce" i „O wpływie św. Franciszka na Boską Komedję", dr. Z. Zaleskiego na uroczystości 3 maja: „Żywe wartości mesjanizmu polskiego" oraz cykl 14 wykładów pod tytułem ogólnym „La Pologne et la Silésie", wygłoszonych przez 13 wybitnych prelegentów francuskich i 1 Polaka (wojewodę dr. Michała Grażyńskiego); wykłady będą ogłoszone drukiem. Nadmienić wypada, że w roku poprzednim odbyła się serja pierwsza wykładów — już ogłoszonych drukiem — na temat „La Baltique et la Pologne". Zamierzony jest cykl trzeci, dotyczący spraw ukraińskich i białoruskich. Działalność „Bibljoteki Polskiej", urządzającej wystawy (np. map polskich, materjałów, dotyczących stosunków polsko-francuskich), posiadającej cenny księgozbiór i muzeum mickiewiczowskie, jest nader doniosła; odpowiada ona zakresem i poniekąd charakterem analogicznej instytucji włoskiej „Casa Italiana" w New Yorku.

W Akademji Nauk Moralnych i Politycznych i w „Académie des Inscriptions et Belles Lettres" odbył się szereg wykładów polskich uczonych: prof. Oskara Haleckiego, prof. Wł. Tatarkiewicza, dr. Z. Zaleskiego.

Prof. Georges Berthier wygłosił za sprawą stowarzyszenia „Le Redressement français" odczyt, który stanowił rzeczowe i entuzjastyczne sprawozdanie ze stanu szkolnictwa polskiego; prelegent — wybitny pedagog francuski — miał sposobność poznać je, bawiąc w Polsce na zaproszenie Ministerstwa.

Wspomniany wyżej p. H. de Montfort wygłosił w „Towarzystwie odczytów" wykład o W. Sieroszewskim; wykładowi towarzyszyło wypowiedzenie przez trzech artystów francuskich wyjątków z przekładów tego pisarza.

W Lille w roku sprawozdawczym w Uniwersytecie Państwowym

z oddaniem pracował, wykładając język polski i literaturę, prof. A. Martel; z żalem głębokim zaznaczyć wypada, że ten młody, o nieprzeciętnych zaletach umysłu i charakteru, uczony francuski, który dał się poznać jako szczery przyjaciel Polski, były stypendysta Ministerstwa, zmarł pod koniec tegorocznych wakacyj, zmożony chorobą płucną. Lektorat języka polskiego prowadził w Lille p. Jerzy Prądzyński. Uczniów, studjujących polonistykę, było na roku 1-ym pięciu, na 2-im — czterech i na 3-im — trzech.

W Uniwersytecie Katolickim w Lille wykłady języka polskiego w dalszym ciągu prowadził ks. prof. Ch. Moyse, lektorat zaś — również p. J. Prądzyński. Uczniów uczęszczało 14, z których 12 zdawało — w obecności delegata dr. Zaleskiego — egzaminy: dwóch z roku 3-go, czterech z roku 2-go i sześciu z roku 1-go, większość z wynikiem dobrym. Liczna stosunkowo frekwencja tłumaczy się nakazem władz Uniwersytetu Katolickiego, które pragną przygotować księży francuskich, posiadających język polski, do pracy wśród naszej emigracji na północy Francji.

W Uniwersytecie w Strasburgu lektorką języka polskiego jest p. Helena Chełmińska; do egzaminu stanęło 6 kandydatów.

W Uniwersytecie w Lugdunie odbył się wykład dr. Zaleskiego „Les Amitiés littéraires polonaises de Lamennais et de Montalembert"; prof. Jules Patouillet, dyrektor Instytutu Studjów Słowiańskich, wiceprezes Towarzystwa Lugduńskiego „Les Amis de la Pologne", żywi głębokie sympatje dla Polski, orędując pracy lektora języka polskiego, dr. Stanisława Rosponda. Spora liczba młodych Francuzów-polonistów pozostaje w związku z przychylną atmosferą dla rzeczy polskich w Instytucie Studjów Słowiańskich.

Ministerstwo zamierza powołać do życia lektorat polski w Uniwersytecie w Nancy; tradycje polskie w tem mieście i kształcenie się kilku Polaków stypendystów Rządu Francuskiego w liceum im. H. Poincaré'go czynią sprawę lektoratu w tem mieście nader aktualną.

Włochy.

Delegatem Ministerstwa do spraw placówek naukowych we Włoszech jest prof. dr. Roman Pollak, który parę lat spędził w Rzymie, prowadząc w tamtejszym uniwersytecie wykłady z zakresu literatury polskiej, obecnie — będąc profesorem Uniwersytetu Poznańskiego — utrzymuje żywy kontakt ze światem naukowym włoskim, współdziałając z placówkami polskiemi we Włoszech — drogą corocznych objazdów szeregu miast, nawiązywania stosunków i wygłaszania odczytów — pogłębieniu węzłów kulturalnych z Włochami.

W Rzymie od stycznia 1930 r. istnieje w uniwersytecie katedra literatury polskiej, zajęta przez prof. Giovanniego Mavera, który na prośbę Ministerstwa roztacza opiekę nad stypendystami Polakami i chętnie ułatwia uczonym polskim poszukiwania materjałów naukowych w bibljotekach, archiwach i muzeach włoskich (adres: Roma (21), Viale dell' Università 27);

prof. G. Maver szerzy gorliwie i poza Rzymem znajomość kultury polskiej, wygłaszając odczyty, i tak: w Turynie odbyły się trzy jego odczyty p. t. „La poesia Polacca dall ultima rivoluzione alla risurrezione della Polonia" (Asnyk, Konopnicka, Wyspiański, Kasprowicz), w Nowarze — odczyt p. t. „O elementach italskich i charakterze swoistym polskiej kultury", w Bolonji przed audytorjum, liczącem ponad 200 osób — odczyt p. t. „Fattori principali della cultura polacca" w „Circolo di Cultura", we Florencji w Instituto di Cultura — odczyt o Kochanowskim („Il primo poeta polacco"). Prof. Maver czuwa ponadto nad ścisłością wiadomości, dotyczących spraw polskich, w przygotowywanej wielkiej włoskiej „Encyklopedji Treccani".

Grono młodych polonistów włoskich ogłasza studja z zakresu literatury polskiej. Do nich należą: W. Giusti, autor pracy „Aspetti della poesia polacca contemporanea" — pierwsze studjum z tego zakresu poza granicami Polski, L. Salvini, autor artykułu „Canti popolari polacchi" w najpoczytniejszem czasopiśmie literackiem „L' Italia letteraria", mający przygotowany cały tomik tłumaczeń polskich poezyj ludowych z obszerniejszym wstępem.

Dowodem zainteresowania sprawami polskiemi we Włoszech jest zawiązanie się w ostatnich miesiącach Towarzystwa Włosko-Polskiego („Associazione culturale italo-polacca"); prezesem jest akademik prof. Volpe, wiceprezesem hr. R. Forges Davanzati, redaktor „Tribuna" i wybitny polityk, do zarządu wchodzą: akademik prof. Pavolini z Florencji, poseł hr. Ferretti di Castelferretto, mons. G. Monticone, prof. Giulio Bertoni, prof. Lo Gatto, doc. E. Damiani i prof. G. Maver. W przededniu rozpoczęcia działalności Towarzystwo zorganizowało szereg zebrań w celu dyskusji nad tematami polskiemi.

Lektorem języka polskiego w Uniwersytecie Rzymskim, współpracującym z prof. G. Maverem, był w roku ubiegłym p. Mieczysław Piszczkowski; w roku bieżącym — wobec opuszczenia przezeń Rzymu — współpraca z prof. Maverem powierzona została przez Ministerstwo doc. dr. Mieczysławowi Brahmerowi.

W Turynie istnieje w uniwersytecie lektorat języka polskiego, prowadzony przez p. Zofję z Gawrońskich Kozarynową; rezultatem pracy lektorki jest poświęcenie się kilku młodych Włochów studjom nad językiem polskim, prowadzonym z dobrym wynikiem.

W Turynie w 1929 r. powstał „Instytut kultury polskiej im. A. Begey'a" — „Istituto di cultura polacca Attilio Begey", którego celem jest szerzenie i pogłębianie wiedzy o Polsce wśród Włochów drogą kursów specjalnych, odczytów, utrzymywania bibljoteki. Instytut ten odziedziczył po ś. p. sędziwym mecenasie Attilio Begey, konsulu Rzeczypospolitej Polskiej, dekorowanym gwiazdą komandorską „Polonia Restituta", który przez 60 zgórą lat gorąco sprawie polskiej służył, szczery i głęboki polonofilizm.

Przy Instytucie im. Begey'a grupuje się szereg szczerych przyjaciół Polski; za ich sprawą zainteresowanie sprawami kultury polskiej wzmaga się; tak więc odczyty w uniwersytecie na tematy polskie cieszą się znaczną frekwencją (prof. R. Pollaka, dr. R. Kociemskiego z Rzymu, dr. E. Damianiego, prof. G. Mavera); wnuczka ś. p. A. Begeya p. Marina Bersano Begey uzyskała na wydziale literackim doktorat z polonistyki, p. Giorgio Agosti na wydziale prawa doktoryzował się na podstawie pracy o A. Fryczu-Modrzewskim („Pensiero politico e giurdico di Andrea Fricius Modrevius"), matka jego dr. Agosti-Garosci wraz z siostrą swą p. C. Garosci dokonała z wielkim pietyzmem przekładu „Popiołów" Żeromskiego, przygotowuje zaś pracę o Mickiewiczu; p. M. Bersano Begey przełożyła 12 kolęd Konopnickiej wierszem pod muzykę prof. Niewiadomskiego, kończy zaś przekład poematu Iłłakowiczówny „Opowieść o męczeństwie moskiewskiem ks. Budkiewicza".

Pani Z. Kozarynowa ma na ukończeniu podręcznik języka polskiego dla Włochów, zaś Włoska Akademja przyznała ze swej strony subwencję 8.000 lir wydawcy słownika włosko-polskiego, którego potrzeba jest żywo odczuwana.

Dawny stypendysta Ministerstwa dr. E. Damiani, docent literatur słowiańskich, oddaje usługi sprawie polskiej, jako prelegent, recenzent, ruchliwy informator; jego przekład „Trenów" wyszedł już w drugiem wydaniu.

We Florencji w czasie najbliższym powstanie w Uniwersytecie lektorat, który powierzony będzie pani Brzozowskiej, wdowie po ś. p. Stanisławie.

Zbliżeniu kulturalnemu Polski z Włochami sprzyja wielce praca Polskiej Stacji Naukowej (w Hospicium św. Stanisława), prowadzonej przez Polską Akademję Naukową; zasobna i cenna bibljoteka, zbiory (m. in. wartościowa niezmiernie kolekcja rycin, ofiarowana przez hr. Lanckorońskich), wykłady, ułatwiają cudzoziemcom, interesującym się sprawami polskiemi, badanie ich.

Belgja.

W Uniwersytecie Państwowym w Brukseli katedrę literatur słowiańskich zajmuje doc. dr. Manfred Kridl, prowadząc zarówno wykłady o literaturze polskiej (w pierwszem półroczu — z okresu pozytywizmu: Prus, Orzeszkowa, Sienkiewicz, Dygasiński i inni powieściopisarze), jak i nauczając języka polskiego oraz rosyjskiego. Na wykłady uczęszczało średnio 10 słuchaczów; do egzaminu zgłosiły się cztery osoby; z nich dwie: p. Claude Backvis, były stypendysta Ministerstwa, i Van Sichem wykazały bardzo dobre postępy.

Dr. M. Kridl wygłosił w Lille 16 wykładów z literatury polskiej na zaproszenie tamtejszego Uniwersytetu — częściowo po francusku, w większej części po polsku. Wykłady te były głównie przeznaczone dla nauczycieli języka polskiego w szkołach powszechnych francuskich w okręgu Lille.

Odbył się też odczyt dr. M. Kridla w Rotterdamie o Kochanowskim po francusku; zgromadził on około 60 słuchaczów, w tej liczbie wielu literatów i dziennikarzy holenderskich; odczyt ten wydrukowany został w brukselskiem „Flambeau".

A n g l j a.

Stanowisko wykładającego język i literaturę polską w King's College Uniwersytetu Londyńskiego zajmuje od początku roku akad. 1930/31 docent dr. Wacław Borowy; tematem wykładów z literatury byli najwybitniejsi pisarze polscy bieżącego stulecia (Kasprowicz, Żeromski, Wyspiański, Reymont, Staff). Wykłady odbywają się w gmachu School of Slavonic Studies, gromadząc od 7 do 20 słuchaczy — częściowo z uniwersytetu, częściowo z poza niego, mają one bowiem charakter „publica".

W Uniwersytecie w Cambrige odbył się w roku sprawozdawczym po raz pierwszy egzamin z zakresu polonistyki; zdawał go student G. H. Hunter, uczeń slawisty prof. A. Goudy'ego.

Dr. Borowy czuwa nad działem polskim pisma „The Slavonic (and Eastern European) Review"; ostatnio ukazały się tam polonica: Adama Lewaka „Powstanie polskie 1830 r.", Moniki M. Gardner „Powstanie listopadowe w dramatach Wyspiańskiego", Bol. Prusa „Kamizelka", St. Srokowskiego „Zagadnienie ukraińskie w Polsce", Konrada Górskiego „Z badań nad reformacją w Polsce", Juljana Krzyżanowskiego „Bolesław Prus", Wacława Borowego „Kasprowicz", St. Łosia „Sprawa ukraińska", lorda Onslow „Polska samopomoc pod rządami pruskiemi"; zamieszczane są również recenzje książek, dotyczących Polski, tudzież kronika polskiego życia naukowego.

Bibljoteka School of Slavonic Studies została wzbogacona książkami, które przesyła jej Ministerstwo oraz wydawnictwami Kasy im. Mianowskiego.

Ł o t w a.

Na katedrze literatur słowiańskich w Uniwersytecie Łotewskim w R y d z e prowadzi wykłady doc. dr. Juljan Krzyżanowski z zakresu literatury zarówno polskiej, jak i rosyjskiej; tematy wykładów w roku ubiegłym: „Romantyzm w Polsce", „Puszkin i jego epoka".

Dr. Krzyżanowski prowadził również wykłady o „Literaturze polskiej po roku 1860" w polskiem Towarzystwie „Oświata", zaś na obchodach rocznic Powstania listopadowego i Konstytucji 3 Maja wykłady dr. Krzyżanowskiego gromadziły po parę setek słuchaczów.

S z w a j c a r j a.

Docentem literatury polskiej w U n i w e r s y t e c i e G e n e w s k i m jest dr. Edward Cros; liczba słuchaczy wahała się od 8 do 15; wykłady dawały zarówno wiadomości historyczne, jak i z zakresu kultury, litera-

tury; odbywały się ćwiczenia seminaryjne dla kandydatów do egzaminu licencjackiego.

W Uniwersytecie w Neuchâtel lektorem języka polskiego jest dr. Alfons Bronarski; prowadzi dwa kursy: dla mniej i bardziej zaawansowanych.

Czechosłowacja.

W Uniwersytecie Komeńskiego w Bratisławie istnieje lektorat języka polskiego, prowadzony przez dr. Władysława Bobka, w dwu kursach: niższym i wyższym; pierwszy liczy do 25 słuchaczów (Czesi, Węgrzy, przeważnie jednak Słowacy), drugi do 5 słuchaczów.

Jugosławja.

W Uniwersytecie w Belgradzie lektorat języka polskiego powierzony był dr. Stanisławowi Papierkowskiemu; prowadził on również naukę języka polskiego w państwowem gimnazjum, gdzie język ten jest jednym z obieranych języków słowiańskich; liczba uczniów wynosiła około 30. Dr. Papierkowski był czynny — w charakterze sekretarza — w Lidze Polsko-Jugosłowiańskiej, która uzyskała bibljoteczkę o paruset tomach, przesłaną jej przez Ministerstwo.

Stosunki naukowe ze Skandynawją.

W dniu 6 marca 1931 r. posłowie Szwecji, Norwegji i Danji przekazali Ministerstwu W. R. i O. P. fundusz 12.000 dolarów w polskiej 7% pożyczce stabilizacyjnej, zebrany drogą subskrypcji w Skandynawji w kołach, dążących do zbliżenia kulturalnego między państwami skandynawskiemi a Polską.

Odsetki (w kwocie 840 dolarów rocznie), zgodnie z wolą ofiarodawców, powinny przyczynić się do utworzenia i utrzymania w Uniwersytecie Warszawskim katedry filologji skandynawskiej. Młodzież polska będzie mogła poznawać języki skandynawskie w swym własnym kraju.

Nim kandydat Polak zdobędzie niezbędne kwalifikacje do objęcia katedry, odsetki od „Funduszu skandynawskiego" mogą być — za zgodą szefów misyj skandynawskich — użyte na koszty pobytu i studjów młodych uczonych polskich w krajach skandynawskich.

Niebawem uda się do Skandynawji w związku z tem młody doktór filozofji p. Stanisław Sawicki, germanista, poświęcający się studjom języków skandynawskich.

2. Stypendja, udzielane obywatelom państw obcych na studja w Polsce.

Niezależnie od stypendjów, udzielanych obcokrajowcom wzamian za stypendja, przyznawane przez rządy innych państw obywatelom polskim na studja w tych państwach, Ministerstwo W. R. i O. P. przyznaje od szeregu lat stypendja naukowe cudzoziemcom, pragnącym poznać filologję,

literaturę i historję polską, bądź też kształcić się w Polsce w innych dziedzinach.

W roku akademickim 1930/31 korzystało ze stypendjów rocznych, bądź 10-miesięcznych, 15 cudzoziemców, zaś ze stypendjów wakacyjnych — 5 cudzoziemców.

W grupie pierwszej był 1 Bułgar, 3 obywateli łotewskich, 1 Estończyk, 1 Francuz, przygotowujący pracę doktorską na temat z literatury polskiej, 1 Arab, 2 obywateli tureckich, 1 Słowak, 1 Gruzin i 4 stypendystów z pogranicza Małej Azji.

Do grupy drugiej należało 4 obywateli francuskich i 1 Słowak.

Godzi się zaznaczyć, że w roku akad. 1929/30 wśród stypendystów znajdował się obywatel chiński p. Yu-Houo-Joei, który, studjując w Uniwersytecie Lugduńskim, gorliwie uczęszczał na wykłady lektora języka polskiego, a pragnąc bliżej poznać Polskę i jej kulturę, przybył również latem 1931 r. do Krakowa na miesięczny Kurs Wakacyjny języka polskiego dla cudzoziemców. P. Yu-Houo-Joei zostanie w Warszawie na stałe w związku z zamiarem Rządu Chińskiego utworzenia poselstwa w stolicy Rzeczypospolitej Polskiej.

3. Stypendja, wymieniane z innemi państwami.

Polska udziela corocznie po dwa stypendja dla obywateli Francji, Włoch, Rumunji, Węgier i Jugosławji i po jednem dla obywateli Czechosłowacji i Bułgarji. Wzamian w państwach wymienionych korzystają ze stypendjów obywatele polscy w takiej samej liczbie, z wyjątkiem Francji, która udziela Polakom 10 stypendjów 8-miesięcznych: pięcioma dysponuje Ministerstwo, pięć zaś pozostaje w dyspozycji Pana Ambasadora Francji.

Zasadniczo z wymienionych stypendjów korzystają przedstawieni przez szkoły akademickie młodzi pracownicy naukowi, którzy już ukończyli w kraju studja wyższe, zaznaczyli się zdolnościami do badań naukowych i pragną pogłębić swe studja w innych krajach. Tylko wyjątkowo przyznaje się te stypendja studentom.

Wysokość stypendjów, udzielanych przez Ministerstwo W. R. i O. P., wynosi 300 zł. miesięcznie przez 10 miesięcy; ponadto stypendyści otrzymują ryczałt w sumie 300 zł. na koszty podróży do Polski i z powrotem.

Stypendyści cudzoziemcy mogą korzystać w Warszawie z mieszkania w utrzymywanem przez Ministerstwo „Ognisku stypendystów cudzoziemców" przy ul. Akademickiej 3, złożonem z 15 pokojów; za niewielką opłatą stypendyści otrzymują pokoje z meblami, pościelą, usługą, opałem, światłem i herbatą.

4. Udział Polski w międzynarodowych związkach naukowych.

Na mocy uchwały Rady Ministrów z r. 1921 reprezentowanie Rządu Polskiego w międzynarodowych związkach naukowych i w sprawach nauko-

wych zagranicą powierzone zostało Polskiej Akademji Umiejętności, która też zgłosiła udział Polski w następujących związkach: Union Académique Internationale, reprezentującej nauki humanistyczne, Conseil International des Recherches, obejmującem nauki ścisłe i przyrodnicze, Union des Sciences biologiques, Union astronomique, Union mathématique, Union de Physique, Union de Chimie, Union géographique, Union géodesique et géographique, „Tables des Constantes".

Ponadto Państwo Polskie należy do „Conseil Permanent pour l'exploration de la mer" w Kopenhadze, gdzie delegaci Polski w osobach prof. dr. Michała Siedleckiego i J. Borowika biorą żywy udział w obradach i pracach, do „Commission de coopération intellectuelle" w Paryżu, działającej z ramienia genewskiego Instytutu Współpracy Umysłowej, powołanego do życia przez Ligę Narodów, dalej do Bałtyckiej Komisji Geodezyjnej, do Komisji Międzynarodowej do wydania mapy świata w Southhampton, do Office International de Chimie, do Ligi Ochrony Żubra.

Wspomnieć należy o opłacaniu przez Polskę sum odpowiednich za t. zw. „stoły pracy" dla polskich uczonych na naukowych stacjach zoologicznych w Neapolu, w Roscoff i w Montpellier.

Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej pozostaje w stosunkach z analogicznemi instytucjami zagranicznemi oraz z Komisją Międzynarodową w Genewie i Instytutem Współpracy Intelektualnej w Paryżu.

5. Udział delegatów w zjazdach i kongresach naukowych.

W roku 1930/31 w związku z koniecznemi oszczędnościami udział w zjazdach i kongresach był mniej liczny, niż w dawniejszych latach.

Uczeni polscy brali udział w następujących międzynarodowych kongresach: latem 1930 r. w Kongresie Egiptologiczno-Papyrologicznym w Brukseli (prof. St. Witkowski), w V-tym Kongresie Botanicznym w Cambrige — liczna delegacja Polskiego T-wa Botanicznego, w Kongresie Betonu i Żelazo-Betonu w Liège (prof. W. Paszkowski), w Kongresie Fotogrametrycznym w Zurychu (prof. K. Weigel, prof. E. Warchałowski i inż. E. Wilczkiewicz), w Zjeździe Stomatologicznym w Wenecji (prof. A. Cieszyński, dr. Jankowski), w Zjeździe T-wa „Astronomische Gesellschaft" w Budapeszcie (prof. F. Kępiński i prof. J. Witkowski), w 3-cim Kongresie Geografów i Etnografów Słowiańskich w Jugosławji (delegacja polska, licząca zgórą 30 uczestników), w 7-mym Kongresie Filozoficznym w Oxfordzie (prof. W. Lutosławski, prof. Wł. Heinrich oraz delegacja Warsz. T-wa Filozoficznego), w Kongresie Weterynaryjnym w Londynie (prof. Z. Moczarski, prof. J. Nowak, prof. R. Prawocheński), w Kongresie Okulistycznym w Paryżu (prof. J. Szymański), w 7-mej Konferencji Międzynarodowej Unji Przeciwgruźliczej w Oslo (prof. W. Orłowski, prof. A. Gluziński i in.), w Kongresie

Budownictwa Metalowego w Liège (prof. M. Huber, prof. S. Bryła, prof. A. Pszenicki, prof. E. Hauswald, prof. W. Broniewski, prof. S. Kunicki), w 3-cim Kongresie Mechaniki Stosowanej w Sztokholmie (prof. A. Denizot, prof. A. Pszenicki, prof. M. Huber), w 24-tym Kongresie Amerykanistów w Hamburgu (doc. dr. St. Poniatowski, doc. dr. K. Stołyhwo, prof. J. Siemiradzki), w 2-gim Kongresie Gleboznawczym w Leningradzie i Moskwie (dr. Sław. Miklaszewski), w 8-mym Kongresie Dermatologicznym w Kopenhadze (prof. Fr. Krzyształowicz), w Kongresie Górnictwa, Metalurgji i Geologji Stosowanej w Liège (prof. W. Łoskiewicz, inż. S. Gierdziejewski), w 2-gim Kongresie Energetycznym w Berlinie (prof. T. Kuczyński, doc. inż. A. Groza), w Kongresie Mechaniki Ogólnej w Liège (prof. J. Krauze, prof. A. Denizot), w Zjeździe Międz. Komitetu Historyków w Cambrige (delegacja Polsk. T-wa Hist.), w Zjeździe Ligi Ochrony Żubra w Lipsku (prof. J. Grochmalicki), w 10-tej Konferencji Unji Chemji Czystej i Stosowanej w Liège (prof. W. Świętosławski, prof. K. Dziewoński, prof. S. Tołłoczko, prof. K. Hrynakowski), w Kongresie Fizjoterapji w Liège (prof. Wierzejewski, dr. E. Bruner), w 6-tym Kongresie Orjentalistów Niemieckich w Wiedniu (prof. T. Kowalski, prof. J. Szeruda, doc. dr. S. Schayer), w Kongresie Mierniczych w Zurychu (prof. E. Warchałowski), w „Quinzaine Agricole Internationale" w Belgji (prof. S. Biedrzycki, prof. R. Prawocheński, prof. J. Mikułowski-Pomorski), w Komitecie Historji Nauk w Paryżu (prof. Birkenmayer), w 7-mym Zjeździe Historyków Medycyny w Rzymie (prof. W. Szumowski, doc. dr. L. Zembrzuski), w „Journées Médicales" w Brukseli (przedstawiciel Poselstwa), w Konferencji Klinicystów Państw Nadbałtyckich w Rydze (prof. A. Czyżewicz), w Kongresie Nauk Administracyjnych w Madrycie (prezes N. T. A. Jan Kopczyński, E. Neymark), w 3-cim Zjeździe Wszechsłow. Związku Lekarzy w Splicie (delegacja Związku Lekarzy Słow. w Polsce), w 5-tym Zjeździe Limnologicznym w Budapeszcie (prof. J. Grochmalicki, dr. K. Gajl), w Zjeździe Międzynarodowej Organizacji Eugenicznej w Londynie (prof. J. Czekanowski), w VII Kongresie Ornitologicznym w Amsterdamie (prof. M. Siedlecki), w II Kongresie Romanistów w Szwajcarji (prof. J. Morawski), w Kongresie Mikrobiologicznym w Paryżu (prof. J. Nowak, dr. Legeżyński), w Zjeździe Archeologów krajów nadbałtyckich w Rydze (dyr. dr. R. Jakimowicz, prof. W. Antoniewicz, prof. L. Kozłowski, dr. J. Żurowski, p. Stefan Krukowski), w Kongresie Sztuki Ludowej w Antwerpji (delegacja Polskiej Komisji Sztuki Ludowej z prof. A. Fischerem na czele), w V-tym Kongresie Żeglugi Powietrznej w Hadze (prof. M. Huber), w Zjeździe Fonologów w Pradze (prof. H. Ułaszyn, dr. B. Dylewski), w XV-tym Kongresie Antropologji i Archeologji Prehistorycznej w Portugalji (prof. J. Czekanowski, prof. J. Kostrzewski, prof. E. Frankowski, doc. dr. K. Stołyhwo, doc. dr. S. Poniatowski, dr. E. Stołyhwowa), w Wystawie i Zjeździe Higjenicznym w Dreźnie (prof. W. Gądzikiewicz, prof. T. Janiszewski),

w Kongresie Fizyko-Chemików niemieckich w Heidelbergu (prof. M. Centnerszwer), w Zjeździe Geologicznym w Paryżu (delegacja Polsk. T-wa Geologicznego), w Kongresie Międzynarodowej Unji Geodezyjno-Geofizycznej (prof. K. Weigel, prof. W. Smosarski), w Zjeździe jubileuszowym Politechniki w Zurychu (delegat Politechniki Lwowskiej), w 38-mym Kongresie „Association Internat. Littéraire et Artistique" (delegacja Polsk. T-wa Ochrony Prawa Autorskiego), w Kongresie Historji Sztuki w Brukseli (prof. Wł. Tatarkiewicz, prof. H. Batowski, prof. M. Morelowski, dyr. Iłarjon Świencickij), w Zjeździe Stosowanej Psychologji i Psychopatologji w Wiedniu (prof. S. Szuman), w Zjeździe Historycznym w Paryżu, poświęconym dziejom 1830 i 1831 roku (prof. M. Handelsman, dr. R. Przelaskowski), w XI-tym Kongresie Zoologicznym w Padwie (prof. K. Janicki, dr. T. Jaczewski), w Kongresie Wychowania Moralnego w Paryżu (prof. Z. Mysłakowski, dr. H. Pohoska), w Kongresie Matematycznym w Charkowie (prof. A. Przeborski, doc. dr. J. Neyman), w Kongresie Bizantologów w Atenach (prof. J. Sajdak), w Kongresie Anatomów w Amsterdamie (prof. E. Loth, prof. Bant, doc. dr. Z. Grodziński), w Kongresie Pedjatrycznym w Sztokholmie (prof. M. Michałowicz, prof. F. Groër), w XVIII-tym Kongresie Orjentalistów w Lejdzie (prof. W. Kotwicz, prof. T. Kowalski, prof. S. Stasiak, prof. H. Willman-Grabowska, prof. Kuryłowicz, doc. dr. Manteuffel), w Posiedzeniu Biura Akademji Międzynarodowej Prawa Porównawczego w Paryżu (prof. R. Longchamps de Berier), w Kongresie Geografów w Paryżu (liczna delegacja z prof. E. Romerem, jako przewodniczącym), w II-gim Zjeździe Filologów Klasycznych ziem słowiańskich w Pradze (liczna delegacja z prof. T. Zielińskim, jako przewodniczącym), w III-cim Kongresie Budownictwa Mostowego, Żelaznego i Żelbetowego w Paryżu (prof. S. Bryła), w VI Wycieczce Fitogeografów w Rumunji (prof. B. Hryniewiecki, prof. Wł. Szafer, doc. dr. B. Pawłowski, doc. dr. A. Kozłowska), w Zjeździe Antropologów Niemieckich we Wrocławiu (doc. dr. K. Stołyhwo, dr. E. Stołyhwowa, dr. H. Szpidbaum), w XII-tym Kongresie niemieckiego Towarzystwa Psychologicznego w Hamburgu (doc. dr. M. Kreutz), w Obchodzie 400-lecia Collège de France w Paryżu (prof. T. Zieliński, prof. M. Zdziechowski, prof. B. Dembiński, prof. W. Folkierski), w II-gim Zjeździe Językoznawców w Genewie (liczna delegacja), w Posiedzeniu Stałego Komitetu Zrzeszenia Międzynarodowego Budowy Mostów i Wiązarów w Zurychu (prof. S. Bryła), w „Journées Médicales" w Brukseli (pułk. dr. Babecki), w Zjeździe Ochrony Przyrody w Berlinie (prof. A. Wodziczko), w Kongresie Mleczarskim w Kopenhadze (prof. W. Iwanowski), w Posiedzeniu Komitetu Organizacyjnego Międzynarodowych Kongresów Archeologicznych w Bernie szwajc. (prof. J. Kostrzewski), w Kongresie Historyczno-Literackim Joanny d'Arc w Rouen (prof. O. Halecki, prof. W. Folkierski), w Posiedzeniu Komitetu Międzynar. Nauk Historycznych w Budapeszcie (prof. M. Handelsman, dr. T. Manteuffel), w Kon-

gresie Badania Zagadnień ludnościowych w Rzymie (prof. A. Krzyżanowski, dr. Daszyńska-Golińska), w Kongresie Historji Nauk w Londynie (dr. A. Birkenmajer), w Kongresie Ochrony Przyrody w Paryżu (prof. M. Siedlecki, prof. J. Smoleński, prof. W. Goetel), w Kongresie Unji Biologicznej w Brukseli (prof. M. Siedlecki, prof. E. Godlewski), w Kongresie Talassoterapji w Berck (prof. A. Jurasz, doc. dr. A. Sabatowski, prof. Z. Radliński), w Zjeździe Karpackiej Asocjacji Geologicznej w Czechosłowacji (prof. W. Goetel), w Obchodzie 100-lecia Macierzy Czeskiej w Pradze (prof. H. Ułaszyn), w Zjeździe Neurologów w Bernie szwajc. (prof. H. Halban), w Kongresie Dentystycznym w Paryżu (prof. A. Cieszyński, prof. A. Meissner), w Kongresie Stomatologicznym w Budapeszcie (prof. A. Cieszyński), w VII-mym Kongresie Rybactwa w Paryżu (prof. T. Spiczakow, prof. F. Staff), w Kongresie Opieki nad Uczonymi i Badaczami Bezinteresownymi w Paryżu (prof. K. Lutostański), w obchodzie 100-lecia odkryć M. Faraday'a w Londynie (dr. L. Wertenstein i delegaci zrzeszeń elektrotechników).

Na tem miejscu wypada zaznaczyć, że paryski Kongres Ochrony Przyrody (w lipcu 1931 r.) przyjął jednomyślnie z aplauzem rezolucję, zgłoszoną przez prezesa delegacji polskiej Państwowej Rady Ochrony Przyrody, dotyczącą powołania do życia stałej międzynarodowej organizacji, mającej na celu ochronę przyrody we wszystkich państwach; rezolucja ta w kilka dni później — po przedstawieniu jej przez prof. dr. M. Siedleckiego — została również jednomyślnie z zapałem przyjęta przez Unję Biologiczną na posiedzeniu w Brukseli. Z podobnem przyjęciem Kongresu spotkały się inne wnioski delegacji polskiej, a więc odnoszące się do zachowania żubrów, omawiające pograniczne parki narodowe i ochronę krajobrazu.

Dowiodło to — nie po raz pierwszy zresztą — że ujęcie w naszym kraju sprawy chronienia przyrody, tak doniosłego pod względem naukowym, etycznym, wychowawczym, a nawet ekonomicznym, znajduje żywe uznanie w międzynarodowych kołach naukowych.

Na zaproszenie Rządu Polskiego odbędą się w Polsce w latach najbliższych dwa wielkie kongresy naukowe: w 1933 r. — Międzynarodowy Kongres Historyków, a w 1934 r. — Międzynarodowy Zjazd Geografów; przygotowania do tych kongresów już rozpoczęły polskie komitety organizacyjne.

6. Wymiana profesorów.

W roku akad. 1930/31 odwiedziło Polskę celem wygłoszenia wykładów i nawiązania osobistych stosunków naukowych liczne grono uczonych zagranicznych. Byli to m. in. pp.: dr. Franciszek Balodis, prof. Uniw. w Rydze, prehistoryk, Juljusz Beneszić, prof. Uniw. w Belgradzie, historyk literatury, dr. Giulio Bertoni, prof. Uniw. Rzymskiego, historyk literatury, Emil Borel, prof. Uniw. Paryskiego, matematyk, pani dr. Charlotte Bühler, prof. Uniw. Wiedeńskiego, psycholog, L. Cartan z Paryża, prof. Sorbony,

matematyk, doc. dr. Rudolf Carnap z Wiednia, filozof, prof. Chevenard z Paryża, chemik, prof. A. Coville z Paryża, członek Akademji des Inscriptions et Belles Lettres, historyk, prof. Guillet z Paryża, dyr. Ecole Centrale des Arts et Manufactures, metalurg, dr. Hlavaty, prof. z Pragi, matematyk, dr. W. H. Keesom, prof. Uniw. w Lejdzie, fizyk, wybitny badacz niskich temperatur, dr. Dymitr Michałczew, prof. Uniw. w Sofji, filozof, René de Montessus de Ballore z Paryża, prof. statystyki matematycznej, dr. Wilhelm Pessler, dyr. Muzeum Etnograf. w Hannowerze, etnolog, Jean Piaget, prof. Uniw. Genewskiego, pedagog, Jan Przyłuski, prof. w Collège de France w Paryżu, orjentalista, Maurice Reygasse, prof. Uniw. w Algierze, etnolog, Henryk Feliks Schmid, prof. Uniw. w Grazu, historyk, dr. Eberhard Vischer, prof. Uniw. w Bazylei, teolog, dr. Emil Votoczek, prof. Uniw. w Pradze, chemik.

Profesorowie polscy z powodu niesprzyjających warunków gospodarczych w roku ubiegłym mniej licznie udawali się zagranicę w celu wygłoszenia wykładów. M. in. wyjeżdżali: prof. Stefan Glaser (prawo karne) z Wilna — do Genewy, prof. Oskar Halecki (historja) z Warszawy — do Rygi i Francji (w czasie uroczystości Joanny d'Arc), prof. Marceli Handelsman (historja) z Warszawy — do Paryża i do Helsinki, prof. Wł. Tatarkiewicz (filozofja) z Warszawy — do Francji, prof. Bronisław Dembiński (historja) z Poznania — do Paryża, prof. Tadeusz Zieliński (historja Rzymu i Grecji) z Warszawy — do Paryża, prof. Tadeusz Grabowski (historja literatury polskiej) z Poznania — do Paryża.

Mimo znacznych ograniczeń kredytowych, dokonanych w r. ak. 1930/31 i wywołanych przez nie trudności, stwierdzić należy rozwój naszych stosunków naukowych z zagranicą w tym okresie w wielu kierunkach, pozwalający rokować dalszy postęp w tej dziedzinie działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

L. Buszkowski.

KONFERENCJA WIZYTATORÓW I INSTRUKTORÓW WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

W dniach 4 i 5 listopada 1931 r. odbyła się w Ministerstwie W. R. i O. P. konferencja Wizytatorów i Instruktorów wychowania fizycznego ze wszystkich Okręgów Szkolnych. Konferencji przewodniczył Naczelnik Wydziału Wychowania Fizycznego i Higjeny Szkolnej p. J. Błoński.

Referaty i dyskusja obejmowały następujące zagadnienia:

1. Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej (ref. J. Maź i R. Czyżewski).
2. Wychowanie fizyczne w szkołach zawodowych (ref. Szcz. Połomski).
3. Ćwiczenia cielesne dla młodzieży słabej fizycznie (ref. Dr. Stanisław Kopczyński, Nacz. Wizyt. higj. szk.).

4. Wytyczne pracy Wizytatorów i Instruktorów wychowania fizycznego (ref. Wizyt. H. Olszewska i Wizyt. W. Sikorski).

5. Organizacja konferencyj metodycznych i sprawy bieżące (ref. Nacz. J. Błoński).

Ponadto uczestnicy konferencji byli obecni na pokazach dwu lekcyj gimnastycznych (żeńskiej w Państw. Gimnazjum im. Słowackiego, prowadzonej przez p. Łaską, i męskiej w Państw. Seminarjum Naucz. im. Konarskiego, prowadzonej przez p. J. Lechowskiego).

W wyniku obrad i dyskusji ustalono plan pracy Wizytatorów i Instruktorów wychowania fizycznego w zakresie podnoszenia poziomu nauczania ćwiczeń cielesnych w szkołach powszechnych i zawodowych oraz dokształcania metodycznego nauczycieli tych szkół, przyczem podkreślano potrzebę gorliwego zajęcia się praktycznem przygotowaniem nauczycielstwa do prowadzenia gier ruchowych i zabaw w szkołach niżej zorganizowanych. W odniesieniu do programów ćwiczeń cielesnych w szkołach zawodowych uznano za rzecz pilną i jedynie racjonalną dostosowanie ich do typów szkół; uwzględniać one powinny dobór takich ćwiczeń, któreby w skutkach działania były przeciwieństwem pracy zawodowej (mięśniowej) uczniów. Sprawa młodzieży słabszej fizycznie, której procent w szkołach jest stosunkowo duży, wymaga specjalnej uwagi ze strony nauczycieli wychowania fizycznego i lekarzy szkolnych. Należy dążyć do różnicowania dzieci i do indywidualizowania ćwiczeń, w miarę zaś możności organizować dla młodzieży słabej fizycznie ćwiczenia specjalne, odpowiednie do rodzajów braków fizycznych.

AUDYCJE RADJOWE DLA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

Polskie Radjo dwa razy w tygodniu nadaje audycje specjalnie przeznaczone dla młodzieży szkolnej.

We czwartki od godz. 12^{35} do 14 nadawane są z Filharmonji Warszawskiej koncerty szkolne poprzedzane pogadankami.

W soboty od godz. 12^{15} do 12^{50} rozgłośnia lwowska nadaje poranki szkolne. Poranki te są pierwszą próbą systematycznego zorganizowania audycyj szkolnych.

Wymienione audycje transmitowane są przez wszystkie rozgłośnie Polskiego Radja i dostosowane głównie do poziomu młodzieży szkolnej (szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych) w wieku od 12 do 15 lat.

Ministerstwo W. R. i O. P. zaleciło dyrekcjom szkół, które posiadają aparaty radjowe z głośnikami oraz odpowiednie urządzenia i pomieszczenia, by umożliwiały młodzieży korzystanie z wymienionych audycyj, uważając za dopuszczalne, tam gdzie to nie nastręcza szczególnych trudności, poczynienie w tym celu odpowiednich przesunięć w planie zajęć szkolnych.

Uwagi, opinje i dezyderaty w sprawie koncertów szkolnych należy kierować bezpośrednio do Wydziału muzycznego Polskiego Radja w Warszawie (ul. Zielna 25), w sprawie poranków szkolnych — do Rozgłośni Polskiego Radja we Lwowie (ul. Batorego 6).

ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU IM. GRZEGORZA PIRAMOWICZA

Komitet konkursowy im. G. Piramowicza, wyłoniony przez Towarzystwo Lekarskie Warszawskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiekbądź działu higjeny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w roku konkursowym, jednomyślnie przyznał za rok 1931 nagrodę lekarzowi szkolnemu dr. Janowi Bogdanowiczowi za pracę p. t. Zarys rozwoju fizycznego dziecka" oraz za całą działalność higjeniczno-szkolną.

Sąd konkursowy stanowili: wiceprezes Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego prof. uniw. dr. Ludwik Paszkiewicz, ofiarodawca konkursu dr. Stanisław Kopczyński, wizytator higjeny szkolnej w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego dr. Karol Mitkiewicz, delegat Zarządu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych p. Paweł Sosnowski oraz delegatka Zarządu Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych p. Aleksandra Dargielowa.

PROJEKT SZKOŁY JEDNOLITEJ WE FRANCJI

Numer 51 czasopisma „Université Nouvelle" przynosi plan szkoły jednolitej, opracowany przez komisję pedagogiczną przy Generalnej Federacji Nauczania (Fédération Générale de l'Enseignement) na podstawie projektu statutu organicznego, przygotowanego przez dwie organizacje: „Comité d'études et d'action pour l'Ecole Unique" i „Compagnons de l'Université Nouvelle". Oto jego główne wytyczne:

Nauczanie dzieli się na trzy stopnie (art. 1): elementarny, średni i wyższy. Stopnie te są z sobą ściśle powiązane. Nauka na wszystkich trzech stopniach jest b e z p ł a t n a (art. 4). Dotyczy to również pomocy szkolnych. Pozatem młodzież niezamożna, będąca na II lub III stopniu nauczania, pobiera pewne świadczenia pieniężne, a w miarę potrzeby rodzicom jej przysługuje prawo do rekompensaty pieniężnej za pozbawienie ich dochodów, jakie ewentualnie przyniosłaby im praca zarobkowa dzieci. Świadczenia te w żadnym razie nie mogą przybrać charakteru jakichkolwiek łask, czy też pomocy (faveurs ni secours). Technikę przyznawania i wypłacania tego rodzaju świadczeń określi specjalna ustawa.

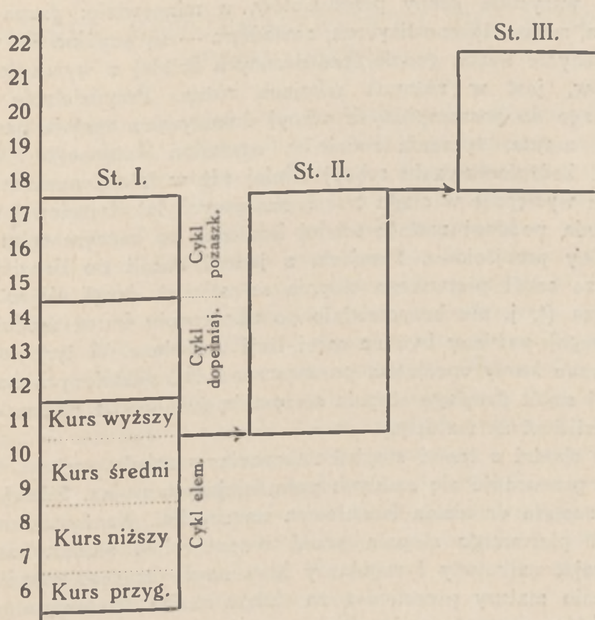
Artykuły 6.— 10 poświęcone są pierwszemu stopniowi nauczania. Pierwszy stopień nauczania składa się z trzech cyklów: pierwszy cykl —

nauczanie elementarne, drugi cykl — nauczanie dopełniające, trzeci cykl — nauczanie pozaszkolne.

Nauczanie elementarne jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci, począwszy od 6 lat. Składa się z trzech kursów: jednorocznego kursu przygotowawczego, dwuletniego kursu elementarnego, dwuletniego kursu średniego i jednorocznego kursu wyższego.

Nauczanie dopełniające jest obowiązkowe do 15 roku życia dla wszystkich dzieci, które ukończyły kurs elementarny i nie przeszły na II stopień nauczania. Program tego cyklu obejmuje, oprócz przedmiotów ogólnych,

Projekt reformy szkolnictwa francuskiego.



przedmioty zawodowe ze szczególnem uwzględnieniem warunków lokalnych i regjonalnych.

Nauczanie pozaszkolne przeznaczone jest dla tych, którzy wyszli z wieku obowiązku szkolnego i nie pobierają nauki w szkole średniej. Dostępne jest również dla dorosłych. Celem nauczania pozaszkolnego jest pogłębienie wiadomości ogólnych i zawodowych.

Absolwenci każdego z wymienionych cyklów otrzymują świadectwa.

Artykuły 11—22 poświęcone są II stopniowi nauczania oraz selekcji.

Drugi stopień nauczania przeznaczony jest wyłącznie dla tych, którzy po ukończeniu kursu średniego cyklu elementarnego wykażą odpowiednie zdolności. Kandydaci zostają poddani trojakim próbom: a) dokładnemu zbadaniu rezultatów ich pracy w szkole elementarnej, które to rezultaty powinny być zebrane w specjalnej książeczce szkolnej, b) egzaminom ustnym i piśmiennym, których celem ma być raczej odkrycie zdolności, czy też braku zdolności kandydata, a nie kontrola stanu jego wiadomości, c) badaniom psychologicznym. W razie ujemnego wyniku tych prób, kandydat ma prawo zgłosić się po raz drugi.

W ciągu dwóch pierwszych lat program nauki w zakładach drugiego stopnia jest wspólny dla wszystkich uczniów. Począwszy od trzeciego roku nauczania rozpoczyna się podział na sekcje. Organizacja nauki jest następująca: wszystkie grupy przedmiotów, a mianowicie: grupa literacka, artystyczna, matematyczno-fizyczna, zawodowa — są wspólne dla wszystkich uczniów, jedynie liczba godzin, poświęconych każdej z wymienionych grup przedmiotów, jest w różnych sekcjach różna. Przydzielanie materjału uczniowskiego do poszczególnych sekcyj dokonywane zostaje na podstawie zamiłowań ucznia, życzenia rodziców, egzaminu wstępnego i dwuletniej obserwacji. Zróżniczkowanie sekcyj silniej niż w latach nauczania trzecim i czwartym występuje w ciągu trzech następnych lat. Uczniowie szkół drugiego stopnia poddani zostają ścisłej kontroli, po każdym roku odbywają się egzaminy przejściowe. Przejścia z jednej sekcji do drugiej, a także przejścia ze szkół pierwszego stopnia na stopień drugi nie w momencie przepisowym (t. j. nie bezpośrednio po ukończeniu kursu średniego cyklu elementarnego) powinny być na całej linji ułatwione. W tym celu zostaną zorganizowane kursy specjalne, przeznaczone dla spóźnionych kandydatów. Absolwenci szkół drugiego stopnia otrzymują świadectwa maturalne (baccalauréat, certificat de maturité).

O ile chodzi o trzeci stopień nauczania, o szkoły wyższe, to tu właściwie nie przewiduje się żadnych poważniejszych zmian. Silniej natomiast dotknięta została dziedzina kształcenia nauczycieli. Kandydaci na nauczycieli szkół pierwszego stopnia przed rozpoczęciem studjów zawodowych muszą przejść całkowity i regularny kurs nauk drugiego stopnia, dopiero po uzyskaniu matury przechodzą na dalsze studja do Instytutów Pedagogicznych, które z reguły mają charakter szkół wyższych. Nauczycieli szkół drugiego stopnia, oprócz egzaminu na stopień uniwersytecki, obowiązuje egzamin pedagogiczny, składany po odbyciu studjów w Instytutach Pedagogicznych. *H. W.*

INSTYTUT FRANCUSKI W WIEDNIU

W Wiedniu otwarty został pod dyrekcją Louis Réau, b. profesora Uniwersytetu w Nancy, „Institut français de Vienne" (Schottengasse 1),

który tworzyć ma niejako nowe ognisko przenikania myśli francuskiej poza jej terytorjalne granice. W Instytucie odbywać się będą stałe kursa literatury, języka, historji, geografji i kultury Francji pod kierownictwem profesorów uniwersytetu A. Robert'a, R. Schiltz'a i A. Jobert'a. Oficjalna inauguracja Instytutu odbyła się dnia 1 grudnia b. r. Odczyt inauguracyjny p. t. „Hugo de Hofmannsthal son rôle européen et son influence en France" wygłosił Henryk Lichtenberger, profesor Sorbony, dyrektor Instytutu Studjów Germanistycznych w Paryżu. Sekretarzem generalnym Instytutu jest Marcel Dunan, b. administrator „Centre français de hautes études".

E. A. K.

VI KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA

VI Kongres Międzynar. Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w Nicei w dn. od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. Ogólnym tematem jego będzie: związek wychowania z rozwojem społecznym. Kongres zajmie się mianowicie dwiema kwestjami: I) W jaki sposób wychowanie może zadośćuczynić potrzebom powstającym ze względu na szybkość przemian społecznych; II) W jaki sposób wychowanie może przyczynić się do postępu społecznego. Te dwie kwestje będą omawiane: na zebraniach ogólnych w odczytach, wygłoszonych przez mówców z łona Ligi, oraz na zebraniach sekcyjnych, w komunikatach i dyskusjach. Obrady sekcyjne będą dotyczyły następujących tematów: a) Edukacja i czynnik społeczny. Wykształcenie ogólne i orjentacja zawodowa. b) Zagadnienia edukacji istniejące: 1-o w szkołach wiejskich, 2-o w szkołach miejskich, 3-o w szkołach wyższych i uniwersytetach. c) Rozwój społeczny kobiety i następstwa tego w edukacji. d) Rodzina i edukacja: 1-o Socjologja i psychologja; 2-o Rodzice i nauczyciele. Edukacja rodziców; 3-o Przedszkole. e) Umiejętność korzystania z wywczasów (l'éducation des loisirs): 1-o Edukacja dorosłych; 2-o Ruchy młodzieży. f) Kształcenie nauczycieli. g) Współpraca międzynarodowa: zbliżenie między narodowościami, dwujęzyczność.

Poza powyższym tematem ogólnym Kongresu program jego ma obejmować zawiadomienia o rozpowszechnieniu metod nowego wychowania w różnych krajach oraz kursy płatne, dotyczące różnych metod nauczania w nowych szkołach, wystawy ogólne, etc., o czem dokładniejsze informacje będą podane później. Informacyj udziela: Groupe Français d'Education Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris V-e.

TREŚĆ ROCZNIKA III.

ARTYKUŁY WSTĘPNE.

Z DZIAŁALNOŚCI MINISTERSTWA W. R. i O. P.

Z DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ.

ARTYKUŁY PEDAGOGICZNE.

Z ADMINISTRACJI SZKOLNEJ.

Z MATERJAŁÓW USTAWODAWCZYCH.

Str.

Z PIŚMIENNICTWA.

Książki:

Z czasopism zagranicznych:

Str.

KRONIKA.

a) Kongresy, Zjazdy, Konferencje, Posiedzenia, Wystawy.

Str.

b) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działalność.

e) Z dziedziny prac programowych i organizacji szkolnictwa.

Str.

f) Różne.



WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)	10.— zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)	6.— „
w II „ (4 zeszyty)	4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)	1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)	6.— „

CENA OGŁOSZEŃ:

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30.203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750.76. 3171

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. I O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno - administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt Komisji powołanej przez Ministerstwo W. R. i O. P.).
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Zasady planu nauczania w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pedagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno - dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.)
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippoldt I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator V. Szkolne Schroniska Noclegowe. Rok 1931. Warszawa, 1931.
Prawidła gier drużynowych (kwadrant, palant, szczypiorniak, koszykówka, jordanka).
Konarski K. O uczniu żołnierzu.